

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

VANESSA GUIMARÃES

**DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

VITÓRIA

2018

VANESSA GUIMARÃES

**DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Guimarães, Vanessa, 1977-

G963d Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil : um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física / Vanessa Guimarães. – 2018.

217 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.

Coorientador: Maria Cecília Camargo.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Infância. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Formação Docente. 4. Currículo. 5. Cotidiano. I. Mello, André da Silva. II. Camargo, Maria Cecília. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

Vanessa Guimarães

**DINÂMICA CURRICULAR NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na linha de pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em, ____ de _____ de ____.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
(orientador)

Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Dra. Kezia Rodrigues Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo

Dra. Maria Cecília Camargo
Universidade Federal de Santa Maria

Vitória
2018

Dedico esse trabalho ao meu filho Pedro e ao meu esposo Marcelo. O amor e carinho diários de vocês foram “alimento forte” pra que eu chegasse até aqui. Nós conseguimos!

AGRADECIMENTOS

Manifesto meus agradecimentos:

À **Deus** por fazer de mim uma vencedora. O Senhor, que sempre está comigo, foi aquele que nos momentos de angústia e cansaço extremo (que não foram poucos) me recebia em seus braços e assim, me fez forte. Posso dizer que a minha força vem do Senhor. Grandes coisas fez o Senhor por mim, e por isso estou alegre.

Ao meu filho **Pedro**, que mesmo tão menino, foi compreensivo e maduro me apoiando sempre. O seu amor me renova, filho! Mamãe te ama!

Ao meu esposo **Marcelo**, meu companheiro de todas as horas, agradeço infinitamente por toda a sua dedicação e investimento nesse projeto que foi nosso. Também agradeço pela sua paciência, pelas orações, pelo carinho, pelo cuidado constante comigo. Você me compreendeu e acreditou na importância desse momento na minha formação. Te amo.

À **minha mãe**, Joselina, que não está mais entre nós, nos deixando no meio do processo da escrita, mas que sempre se enchia de orgulho com cada conquista minha. Sua força, determinação e fé sempre me inspiraram. Obrigada por ter me amado tão intensamente.

À toda a **minha família**, de perto e de longe, em especial minhas irmãs Viviane e Vânia, por me amar, me encorajar e por compreender que essa escolha se tratava de um sonho.

Ao meu querido orientador, amigo e professor Dr. **André da Silva Mello**, pelos conhecimentos e ensinamentos compartilhados. Agradeço muito porque, mesmo enxergando as condições adversas que atravessavam o meu percurso no mestrado, confiou e acreditou em mim a concretização desta pesquisa. Obrigada pela oportunidade na jornada acadêmica e por me receber sempre de braços abertos. Tenho certeza que as experiências formativas que compartilhamos, tanto no Pibid, como no mestrado, representam um salto qualitativo na minha formação docente.

Aos professores da banca, professor Dr. **Amarílio Ferreira Neto**, que também foi meu professor na graduação, no mestrado e agora participando da avaliação da minha dissertação. Agradeço muito seus ensinamentos precisos que muito contribuíram para a minha formação acadêmica, sobretudo nessa produção escrita. À professora Dra. **Kezia Nunes**, pelas leituras criteriosas, pelas sugestões e apontamentos importantes para o delineamento da pesquisa. Quero dizer que desde a graduação, você tem me ensinado muito com sua trajetória docente e pessoal, com suas escolhas, sua alegria, sua dedicação, e não foi diferente quanto à sua contribuição nessa dissertação. Agradeço-te muito cada atenção e carinho investido. À professora Dra. **Maria Cecília Camargo**, que chegou depois da minha qualificação e agora compõe o nosso Núcleo de Pesquisa NAIF, agradeço imensamente a parceria, as sugestões e toda a atenção dedicada ao processo de análise do meu trabalho, sobretudo nas questões relativas à Formação Docente.

Ao meus amigos do Núcleo de Pesquisa **NAIF**, pelo apoio, pela troca de experiências, pelos momentos de risadas, afetos, alegrias, caronas e pelas amizades que juntos construímos e levo pra vida. Em especial agradeço à Emily, ao Fernando, à Bianca, ao Rodrigo, ao Vitor, às Luisas, à Cassia. Obrigada a todos vocês pela solicitude que demonstraram durante esse percurso. Amigos do NAIF, quero estar sempre com vocês! À minha amiga **Bethânia** que desde a graduação é essa amiga de qualquer hora, aquela que torce, que incentiva, que puxa a orelha, que consola, que não mede esforços quando a questão é apoiar e ajudar. Você é muito importante pra mim, amiga! E não foi diferente nesse processo. Vc me ensina muito e sempre. Te amo.

Às **crianças**, que são protagonistas desta pesquisa, agradeço pelo amor por mim. Obrigada por acreditar, respeitar e confiar na “Tia Vanessa”. Sem vocês, nada disso seria possível!

À todos os meus **colegas de trabalho do CMEI Ana Maria Chaves Colares**, professoras, pedagogas, ex diretor Serge, vigilantes, tias da cozinha e limpeza, sem exceção. Obrigada por estarem comigo e torcerem por mim. A força e o apoio por meio de palavras, atitudes em vários momentos que precisei, inclusive no momento decisivo de retornar à Secretaria de Educação, foram fundamentais para esta conquista. Em especial, quero agradecer à minha amiga **Merinha**, que por vezes, num ato fraterno, chorou comigo e viu bem de perto a minha angústia de não ter a licença para os estudos, mas somente as madrugadas para estudar e

ainda, ter saúde para a atividade docente do dia seguinte com as crianças. Obrigada pela força que você me transmitiu, amiga, você trouxe leveza ao ambiente hostil em que eu estava submetida e é parte desta pesquisa. Aprendo tanto, tanto com você...

Aos meus colegas de trabalho da **Secretaria Municipal de Educação** de Vitória, na pessoa da Subsecretária de Gestão Pedagógica Janine Mattar, pelo convite a compor à equipe da Seme, no qual encontrei condições fundamentais para a continuidade desse processo. Às colegas da Coordenação de Educação Integral - CEI, em especial, à minha coordenadora Fátima Rodrigues Burzlaff pelo apoio irrestrito, me socorrendo em momentos de aflição. Obrigada por tudo, Fátima, você, juntamente com Myriam e Vera, são pessoas admiráveis, que na vivência cotidiana, me acolheram e são exemplos de companheirismo e respeito. Obrigada pela amizade de vocês! À todos os colegas da Gerência de Educação Infantil - GEI, pela torcida, convívio e aprendizado. Em especial, agradeço à Dina Lúcia Fraga, amiga que o CMEI Rubem Braga me deu de presente. Aprendo sempre muito com você, Dina, com seu carinho e sensibilidade. Como mestrandas, dividimos nossas inquietações, nosso cansaço, mas também nossas vitórias. Estamos juntas nessa mais uma vez! Às amigas Larissa, Alexandra, Angélica, pelos livros e por todo carinho, torcida e solidariedade compartilhados nesse momento.

Aos **bolsistas do Pibid/EF/Ufes**, pelas experiências formativas que vivemos com as crianças. Obrigada a cada um dos que passaram por mim, desde o ano de 2015: Diego, Mary Ellen, Thiago, Márcia, Webert, Jeane, Taisnara, Kláudia, Olavo, Luiza Tostes, Lais, Luisa Helmer, Bruna, Bianca, Carolina, Thiely, Lucas, Matheus Jonas, João Pedro, Taynara, Sandro, Renato, Gabriela, Joyce, Isabella, Camila e Sidnei. Vocês trouxeram alegria, vigor e companheirismo nas tardes do CMEI. Obrigada por todo conhecimento compartilhado.

Aos amigos da Igreja, pelas orações e toda a assistência nesse processo.

À Universidade Federal do Espírito Santo, ao Centro de Educação Física e Desportos, aos amigos do PROTEORIA, aos professores e colegas de turma, pelo convívio e pelo aprendizado nesse processo formativo.

Registro minha gratidão à todos vocês.

[...] Então respondeu Jó ao Senhor, e disse: Bem sei eu que tudo podes, e nenhum dos teus pensamentos pode ser impedido.

Jó. 42: 1-2

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar, por meio das práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Física, as tensões, desafios, aproximações e distanciamentos da dinâmica curricular vivida no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil com as prescrições curriculares nacionais e locais para esta etapa da Educação Básica. Os objetivos específicos são: 1) Evidenciar e fomentar os diferentes modos de considerar o protagonismo e as experiências das crianças nos processos de produção curricular. 2) Empreender e potencializar as relações colaborativas nos processos formativos dos sujeitos envolvidos na dinâmica curricular do CMEI. 3) Identificar desafios e possibilidades de interlocução entre os diferentes sujeitos e linguagens que compõem o cotidiano do CMEI; Para alcançar os objetivos propostos utilizamos a Pesquisa-Ação Colaborativa, pelo seu caráter propositivo e transformador, de modo que, prática e reflexão, pesquisa e formação se retroalimentem, permitindo um processo de reconfiguração da prática pedagógica. Na produção de dados, utilizamos os seguintes procedimentos: a) Observação participante, com registro em diário de campo; b) Entrevistas semiestruturadas com os adultos; c) enunciações; d) Narrativas orais e textuais; e) Imagens: fotos, vídeos e charge; f) Áudios: gravação de voz; g) Desenhos das crianças; h) Redes Sociais. O processo de discussão e análise dos dados parte da narrativa das experiências vividas com a Educação Física, na ordem cronológica dos fatos ocorridos no CMEI e faz interlocução com os pressupostos teóricos e com o currículo prescrito que fundamentam esta dissertação, triangulando os dados de modo que, as etapas da espiral: ação, observação, reflexão e nova ação, estão integradas. Direcionando o foco às práticas pedagógicas, mostramos um repertório de possibilidades de experiências de aprendizagens como potencialidade em meio aos desafios e tensões, convidando a todos a ocuparmos esse lugar para brincar, que não é fixo como um *mapa*, mas fluido como um *percurso*. Os dados analisados apontam a transformação de uma dinâmica curricular com práticas isoladas para um processo formativo de entendimento e valorização de práticas pedagógicas integradas. Foi no exercício cotidiano de reconhecer as crianças como centralidade nos processos curriculares, que a Educação Física do CMEI Ana Maria Chaves Colares apostou nas relações colaborativas intra e interinstitucionais de formação docente inicial e continuada com os diferentes sujeitos, bem como exerceu o papel de mediação para materializar um currículo em rede na Educação Infantil.

Palavras-chave: Infância. Cotidiano. Práticas Pedagógicas. Currículo. Formação docente.

ABSTRACT

The general objective of this study is to identify and analyze, through the pedagogical practices undertaken with Physical Education, the tensions, challenges, approximations and distances of the curricular dynamics lived in the daily life of an institution of Early Childhood Education with the national and local curricular prescriptions for this stage of Basic Education. The specific objectives are: 1) To demonstrate and foster different ways of considering the protagonism and experiences of children in the processes of curriculum production. 2) Undertake and enhance the collaborative relationships in the training processes of the subjects involved in the CMEI curricular dynamics. 3) Identify challenges and possibilities of interlocution between the different subjects and languages that compose the daily life of the CMEI; In order to achieve the proposed objectives we use Collaborative Research-Action, for its propositional and transformative character, so that, practice and reflection, research and formation are feedback, allowing a process of reconfiguration of pedagogical practice. In the production of data, we use the following procedures: a) Participant observation, with recording in field diary; b) Semi-structured interviews with adults; c) statements; d) Oral and textual narratives; e) Images: photos and videos; f) Audios: voice recording; g) Children's drawings; h) Social Networks. The process of discussion and analysis of the data is part of the narrative of the experiences of Physical Education, in the chronological order of the events that took place in the CMEI, and interacts with the theoretical presuppositions and with the prescribed curriculum that base this dissertation, triangulating the data so that , the stages of the spiral: action, observation, reflection and new action, are integrated. Directing the focus to pedagogical practices, we show a repertoire of possibilities of learning experiences as potential amidst the challenges and tensions, inviting everyone to occupy this place to play, which is not fixed as a map, but fluid as a course. The analyzed data point the transformation of a curricular dynamics with isolated practices for a formative process of understanding and valorization of integrated pedagogical practices. It was in the daily exercise of recognizing the child as a centrality in curricular processes that the Physical Education of the CMEI Ana Maria Chaves Colares bet on the intra and interinstitutional collaborative relationships of initial and continuing teacher training with the different subjects, as well as exercised the mediation role for materialize a networked curriculum in Early Childhood Education.

Keywords: Childhood. Daily. Pedagogical practices. Curriculum. Teacher training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fachada do CMEI Ana Maria Chaves Colares

Imagens 2 e 3: Alguns dos espaços do CMEI AMCC

Imagem 4: Visita de Manuel Jacinto Sarmento ao CMEI AMCC

Imagem 5: Desenho da criança pulando corda

Imagem 6: Painel do Projeto de Educação Física

Imagem 7: Festival de Dança torna-se notícia no site da PMV

Imagem 8: “A casa é o corpo”. Ilustração da instalação da artista Lígia Clark

Imagens 9 e 10 : Casa sensorial construída nas aulas de Educação Física

Imagem 11: Ilustração da tela “Igreja de Reis Magos” da artista Ângela Gomes

Imagem 12: Ilustração da tela “Olimpíada capixaba” da artista Ângela Gomes

Imagem 13: Charge “Quando os brinquedos brincam sozinhos”

Imagem 14: Como era a brinquedoteca no ano de 2015

Imagem 15: “Mini-fórum” da Educação Física

Imagem 16: Desenhos das crianças sobre suas preferências nas aulas de EF

Imagem 17: Produção de brinquedos e brincar de voar

Imagem 18 e 19: O elemento Ar nas aulas de Educação Física

Imagem 20: Experiências com o eixo temático Ar nas aulas de EF

Imagem 21 e 22: Entrada e “fincada” dos estandartes

Imagem 23: Entrega simbólica dos elementos da natureza às diferentes professoras

Imagens 24 e 25: Criança do Grupo 4D mostrando o desenho dos quatro elementos

Imagem 26: Experiência com fogo produzida com a professora e crianças do Grupo 3 do matutino

Imagens 27 e 28: Postagem nas redes sociais pela professora do grupo 5 do vespertino

Imagens 29 e 30: “Dia das brincadeiras juninas”, ação desenvolvida pela EF do CMEI AMCC

Imagem 31: Experiência com a bola de fogo e a pista de gelo

Imagens 32 e 33: Experiências com o eixo temático Fogo nas aulas de EF

Imagem 34: Experiências com o eixo temático Fogo nas aulas de EF

Imagem 35: Criança conversando com o personagem da história

Imagens 36 e 37: Improvisando movimentos de karatê e aprendendo com o karateca

Imagem 38: Conversando com a personagem princesa

Imagem 39: Lutando karatê com o dragão projetado na parede

Imagem 40: Diálogo entre a personagem da brincadeira historiada com as crianças, no almoço

Imagens 41 e 42: Produzindo e brincando com o brinquedo “dragão que cospe fogo”

Imagens 43 e 44: Produção e exploração da nave espacial

Imagens 45 e 46: Experiências com o eixo temático Terra nas aulas de EF

Imagens 47 e 48: Experiências com o eixo temático Terra nas aulas de EF

Imagens 49 e 50: Experiências com o eixo temático Terra nas aulas de EF

Imagem 51: Desenho da criança do personagem Diego

Imagens 52 e 53: Momento de integração a partir do tema Olimpíadas

Imagens 54, 55 e 56: Experiências com o eixo temático Água nas aulas de EF

Imagem 57: Preparativos para a entrega da brinquedoteca

Imagem 58: Apresentação do *layout* da brinquedoteca

Imagem 60: Brinquedoteca “Um lugar para brincar”

Imagem 61: Os quatro cantos da sala da brinquedoteca

Imagem 62: Convite às famílias para a inauguração da brinquedoteca

Imagem 63: Teatro feito pelo Pibid/EF/Ufes para todas as crianças do CMEI na entrega da brinquedoteca

Imagem 64: Visitação das famílias na inauguração da brinquedoteca

Imagem 65: Brinquedoteca do CMEI torna-se notícia no site da PMV

Imagem 66: Charge “Primeiras palavras”

Imagens 67 e 68: Formação com as professoras feita pela Educação Física do CMEI AMCC

Imagem 69: Exploração das professoras na brinquedoteca

Imagem 70: Ocupação das crianças na brinquedoteca em 2017

Imagens 71: Crianças brincando na brinquedoteca

Imagens 72 e 73: Postagem, em redes sociais, de uma professora do CMEI depois de ter levado as crianças até a brinquedoteca.

LISTA DE SIGLAS

AMCC – Ana Maria Chaves Colares

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COHAB – ES – Companhia Habitacional do Espírito Santo

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão

DCNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

EF – Educação Física

ES – Espírito Santo

GEI – Gerência de Educação Infantil

ID – Iniciação à Docência

NAIF – Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBID/EF – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Educação Física

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	16
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	20
1.3 OBJETIVO GERAL:	24
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	24
1.5 PERCURSO METODOLÓGICO	25
1.6 ITINERÁRIO DA PESQUISA	30
CAPÍTULO II.....	32
2 EXPERIÊNCIA (CURRICULAR): DIÁLOGOS ENTRE INFÂNCIA, CURRÍCULO E COTIDIANO	32
2.1 INFÂNCIA.....	32
2.2 COTIDIANO.....	36
2.3 CURRÍCULO.....	40
2.4 EXPERIÊNCIA.....	46
3 CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O CURRÍCULO PRESCRITO	49
3.1 POR ONDE COMEÇAMOS: APONTAMENTOS SOBRE UMA DINÂMICA CURRICULAR.	49
3.2 INTERVENÇÕES COLABORATIVAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ATENÇÃO AOS MOVIMENTOS AMPLIADORES DE EXPERIÊNCIAS.....	65
3.2.1 INTERLOCUÇÃO COM DIFERENTES SUJEITOS E LINGUAGENS	68
3.2.2 ESCUTA E DIÁLOGO NA RELAÇÃO COM A CRIANÇA	74
3.2.3 ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS E EIXOS TEMÁTICOS COMO POTENCIALIZADORES DE EXPERIÊNCIAS	82
3.2.4 BRINQUEDOTECA REVITALIZADA: UMA ENTREGA À COMUNIDADE ESCOLAR DO CMEI AMCC	127
4 RELAÇÕES COLABORATIVAS INTRA E INTERINSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	137

4.1. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PIBID/EF/UFES NO CMEI AMCC	137
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CMEI AMCC	152
4.3 PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DO CMEI AMCC COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	190
ANEXO 1	211

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO

Desde 2005, sou professora de Educação Física (EF) na Educação Infantil do município de Vitória, com carga horária de 40 horas semanais. Nos primeiros cinco anos como professora efetiva, atuei no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Rubem Braga, uma instituição pequena, com 6 turmas apenas e, aproximadamente, 300 alunos.

Em 2010, fui convidada a compor a equipe da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (Gei/Seme), onde atuei de 2011 a 2014, como professora formadora e assessora nos CMEI's.

Vale ressaltar que, no decorrer desse período, no sentido de avançar as discussões curriculares dessa etapa da Educação Básica na Rede Municipal de Vitória, foi produzido o documento *Infância dos Currículos da Educação Infantil de Vitória: traduções docentes* (2014). Para tanto, no período entre os anos de 2013 e 2015, por meio da Formação continuada *Diálogos Curriculares*, foram realizados 9 ciclos de encontros com os professores, como espaço-tempo para compartilhar experiências acadêmicas e práticas, e produzir a escrita; e, no ano de 2013, 15 encontros com as crianças por meio do *Pé na Cidade*, um projeto que gerenciei, que envolveu cerca de 5.000 (cinco mil) crianças de dois a seis anos de idade das 52 unidades de ensino de Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória em experiências curriculares nos parques urbanos da cidade.

A partir desses dois movimentos de experiências curriculares com professores e crianças da Educação Infantil da rede municipal, com seus devidos registros, foi extraída a escrita do referido documento. Na ocasião, enquanto membro da equipe da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, fiz parte desses processos compondo as discussões, como professora formadora, gerenciando o Projeto *Pé na Cidade* e como parte da equipe sistematizadora deste documento.

Posso destacar que, nos períodos em que atuei, tanto como professora no CMEI Rubem Braga e como assessora na Seme, vivi experiências de grande aprendizado, em que foi possível fortalecer o entendimento sobre a valorização de um trabalho articulado e a importância do diálogo entre diferentes sujeitos e saberes que circulam nas instituições, sobretudo, nesta etapa de ensino, dando visibilidade à força que tem um trabalho coletivo com práticas pedagógicas fundamentadas na articulação com as diferentes linguagens e as diferentes áreas de conhecimento.

Depois de quatro anos atuando na Seme, em 2015, retorno à escola, como professora, com o convite para compor o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid¹) em EF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na condição de “professora-supervisora” do Programa, participando de um trabalho colaborativo, que consiste em receber, em minhas aulas, a presença de estudantes de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos - CEFD/UFES.

O Pibid/EF/Ufes, que é um programa do Governo Federal via CAPES² cuja proposta metodológica tem a pesquisa como eixo central da formação docente, busca materializar o processo formativo dialógico e dialético proveniente das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas, bem como prevê a ação colaborativa de formação dos participantes e envolvidos no contexto escolar com a universidade. Essa proposta está pautada pelo

¹Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência, vinculado à Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tem como objetivo central elevar a qualidade das ações acadêmicas destinadas à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES). Entre outros objetivos, estão os de: valorizar a formação docente em todo o País; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas de Educação Básica e as IES formadoras; incentivar o reconhecimento da relevância social da carreira docente; e contribuir para a formação dos educadores e para o desempenho das escolas públicas nas avaliações nacionais (CAPES, 2014). O Pibid/EF/Ufes, que tem como pressupostos teóricos: 1 - a centralidade nas práticas pedagógicas no processo formativo, 2 - a pesquisa como eixo da formação docente e da produção de conhecimentos, e 3 - a relação colaborativa entre universidade e a Educação Básica; articula ações formativas destinadas à atuação profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As primeiras publicações advindas da atuação do Pibid/EF/Ufes na Educação Infantil em Vitória-ES foram produzidas por meio do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA) da Ufes. Dentre elas, podemos destacar o livro: *PIBID – Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física* (MELLO, et al., 2016b). Com essa temática, outras produções foram efetuadas por meio do Núcleo de Aprendizagens das Infâncias e seus Fazeres (NAIF) da Ufes, dentre as quais podemos destacar um livro na fase de editoração *PIBID - formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física II*.

² CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

reconhecimento das crianças como seres *competentes*³, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização.

Além do Pibid/EF/Ufes, contei também com a presença da doutoranda, aluna da primeira turma de doutorado em Educação Física do PPGEF/Ufes, que por um ano (2015), desenvolveu no CMEI AMCC as atividades de campo da sua pesquisa e a obra “As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil”, de autoria de Bethânia Alves C. Zandomínegue, com previsão de defesa para 2018 (em fase de elaboração)⁴. Com sua pesquisa, que tem como um dos objetivos refletir sobre a intervenção pedagógica da Educação Física com a cultura popular em relação às produções culturais das crianças, observando de que forma essas produções podem ser consideradas no trabalho com a Educação Infantil; Bethânia foi considerada pela Educação Física do CMEI AMCC como parte dela durante o ano de 2015, portanto sujeito participante das aulas, dos estudos e dos planejamentos da Educação Física no turno vespertino. Além disso, Bethânia conversava com as crianças, participava das reuniões com os demais professores e demais ações pedagógicas do CMEI AMCC.

Diante do cenário produtivo que ora se apresentava, tanto pelos estudos e discussões teórico-práticas que o Pibid me convocaria, mas também com a contribuição de uma pesquisadora em minha prática pedagógica; encontrei formas de reaproximação à Universidade. Nesse sentido, tive a oportunidade de materializar um desejo antigo de retomar os estudos acadêmicos e, conseqüentemente, avançar na minha formação continuada. Todo esse contexto me incentivou a sair da Secretaria de Educação e retornar à sala de aula. Depois de uma pausa de quatro anos, volto como docente ao cotidiano da instituição de Educação Infantil, assumindo agora, minha cadeira de professora em um CMEI intitulado Ana Maria Chaves Colares (AMCC) que, apesar de antigo da rede municipal, ocupava novo prédio.

Mergulhada desde 2005 no universo da Educação Infantil, mesmo que em diferentes funções, percebo muitos desafios referentes ao cotidiano das práticas pedagógicas. Dentre eles, refiro-me à presença da Educação Física nesta etapa da Educação Básica, que me permitiu indagar sobre limites e possibilidades de diálogos entre diferentes sujeitos da instituição, diferentes

³ Para a Sociologia da Infância, o termo competente está assentado na ideia de *empoderamento* das crianças, no sentido de reconhecer e valorizar suas capacidades de produção simbólica e a constituição de práticas, representações, crenças e valores (FERREIRA, 2002).

⁴ ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil. [S.I.: s. n., 2018].

profissionais. Desse modo, fazer parte das discussões teóricas e das reflexões consistentes, fundamentadas nas práticas pedagógicas da Educação Física com o Pibid e a pesquisadora doutoranda, me motivou pesquisar este cotidiano.

A partir disso, empenhei esforços, debruicei-me em estudos e alcancei a aprovação no processo seletivo para o mestrado em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF - da Ufes/2016/1, por meio da área de concentração em “Estudos Pedagógicos e socioculturais da Educação Física” e da linha de pesquisa “Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente”. O projeto de pesquisa elaborado foi baseado no desejo de investigar o movimento curricular no CMEI AMCC, pois pretendia um diálogo da prática com os pressupostos teóricos que já discutíamos e com as prescrições curriculares para a Educação Infantil. Para concretizar a minha intenção de pesquisa, me inseri no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – Proteoria/Ufes, grupo que vem desenvolvendo pesquisas no cotidiano da Educação Infantil, no intuito de compreender a Educação dedicada à infância e às crianças, bem como suas singularidades e especificidades.

Neste momento importante da minha formação continuada, o mestrado em Educação Física/PPGEF/Ufes foi impulsionado pelo desejo de aprofundamento teórico para com ele dialogar a experiência construída durante a minha trajetória na Educação Infantil e as demandas cotidianas que julgo pertinentes. Nesse sentido, disponho-me a tratar especificamente as práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Física na dinâmica curricular e propor reflexões ao universo da Educação Infantil.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A Educação Infantil passa por grandes transformações. Ao lado da expansão do número de matrículas, está a elevação do nível de formação dos seus educadores, mudanças na compreensão da função social e política dessa etapa de ensino e novas concepções de criança e de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013, 2016).

Apesar disso, as instituições de Educação Infantil ainda precisam passar por um amplo processo de renovação das práticas curriculares (OLIVEIRA, 2010), pois toda essa expansão carece de uma qualificação no campo pedagógico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 61):

[...] é preciso propor arranjos curriculares que atendam a esses direitos **[direitos de aprendizagem]**, superando visões fragmentadas do conhecimento e procurando acolher as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência (grifo nosso).

A valorização das especificidades desta etapa de ensino, reiterando consensos sobre currículo expressos no artigo 3º das DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), a BNCC - Base Nacional Comum Curricular define o currículo para a Educação Infantil como “[...] articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2016, p. 59).

De acordo com a concepção de currículo apresentada nesses documentos, a apropriação e a construção de conhecimentos nas instituições de Educação Infantil devem efetivar-se pela participação das crianças em diferentes práticas culturais, intencionalmente organizadas pelo professor, nas quais interagem com seus pares e com parceiros/as adultos. A compreensão de infância, por sua vez, pode ser objeto de diferentes concepções que certamente influenciam os processos de administração simbólica e pedagógicos empreendidos na Educação Infantil.

Para expressar a compreensão de criança assumida neste estudo, nos valeremos da Sociologia da Infância⁵, enquanto área de conhecimento, que afirma que os estudos com a infância

⁵ Os pressupostos dessa área são: a infância como categoria estrutural da sociedade, na sua *corrente estruturalista*; o papel da criança como sujeito ativo no processo de construção social, na sua *corrente*

buscam investigar os diversos modos da criança se expressar, se manifestar, analisando seus modos de vida a partir da sua própria realidade (SARMENTO, 2013). Quando sensíveis às *enunciações*⁶ das crianças, possibilitamos diálogos que podem suscitar novas e outras composições coletivas, ampliando as experimentações das linguagens, nas suas mais diversas formas: corporal, escrita, musical, oral e outras. Ancorados na Sociologia da Infância, consideramos a criança como um ser social ontologicamente pleno, completo nas suas competências e disposições. Dessa forma, numa atitude de recusa ao adultocentrismo⁷, busca-se interpretar o mundo a partir das diversas vozes da própria criança, sinalizando o seu lugar na sociedade a que pertence.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁸ (2013), é confirmada essa compreensão de criança, definindo-a como:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013).

A concepção de criança, ora circunscrita, é valorizada neste estudo, pois reconhece uma abordagem de currículo pautada na experiência da criança, adotando *interações* e *brincadeira* como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Dessa forma, os documentos curriculares (DCNEI, 2013 e BNCC, 2016) apontam para a importância do que se “passa” entre as crianças, e que, nessas relações que elas estabelecem entre si, produzem “cultura de pares”⁹ (CORSARO, 2011) e, com os outros determinantes do contexto, constroem conhecimento e participam ativamente dos seus processos de socialização.

No âmbito municipal de Vitória, o currículo “[...] é um elemento constitutivo do Projeto Político Pedagógico (PPP), ele expressa uma cultura e como tal não pode estar desvinculado

interpretativa; a infância como categoria social sobre a qual se exprime dominação social, na sua *corrente crítica* (SARMENTO, 2013).

⁶ Caracterizam-se pela fala em ato.

⁷ Visão de mundo centrada na perspectiva do adulto, que enxerga as crianças pelas suas ausências e incompletudes.

⁸ São estas diretrizes que fornecem subsídios à Base Nacional Comum Curricular, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013, p. 4).

⁹ Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares como sendo um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

do contexto social mais amplo”. (VITÓRIA, 2006, p. 93). Dessa forma, as práticas curriculares, que não se limitam aos conteúdos selecionados, compreendem as diferentes aprendizagens tecidas no contexto intra e extra escolar.

Neste contexto, entendemos que o currículo prescrito para a Educação Infantil, a partir de documentos curriculares em discussão para esta etapa de ensino, como os nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2013), e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016); e o municipal¹⁰: ‘Educação Infantil: um outro olhar’ (VITÓRIA, 2006), define uma organização curricular que apresenta-se como uma valiosa oportunidade para se discutir como e em que direção o conhecimento pode ser produzido nas instituições de ensino para a infância.

Entretanto, quando se tem como objetivo a educação de crianças em um espaço de vida coletiva, o currículo vivido no cotidiano das instituições de Educação Infantil aponta para uma dinâmica curricular que pressupõe uma série de desafios que afetam a materialização de currículos prescritos.

Para Esteban (2012), a vitalidade do cotidiano escolar, com seus diferentes sujeitos, culturas, conhecimentos, projetos e expectativas, cria inúmeras linhas de fuga e espaços de deslocamento no currículo realizado. Essas múltiplas possibilidades de composição, permanentemente tensionadas por práticas pedagógicas também tecidas por relações sociais, imprimem diferentes contornos ao currículo vivido que expandem as possibilidades restritas do currículo oficial: “[...] parece que a complexidade da realidade cotidiana de uma escola de Educação Infantil ‘não cabe’ nas formas reducionistas de materialização do currículo prescrito” (BARBOSA, 2010, p. 2).

Sendo assim, compreendendo que o currículo vivido tem muito a nos dizer, apontamos a necessidade de desenvolver um estudo para que, além de assistirmos a esse jogo de tensão, possamos vivê-lo dentro da escola. Enquanto sujeitos da Educação Infantil, temos liberdade de produzir diferentes conhecimentos, mas escolhemos partir do “chão da escola”, das experiências vividas com as crianças e com os outros sujeitos escolares no cotidiano de um

¹⁰ Como orientação curricular para a Educação Infantil da rede municipal de Vitória, a Secretaria Municipal de Educação não dispõe somente de um documento. Além do *Um outro olhar* (2006), existe um outro documento intitulado: *“Infância dos Currículos da Educação Infantil de Vitória: traduções docentes”*, que foi produzido entre 2013-2015 e que, até a presente data, ainda não foi publicado.

Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI de Vitória – ES, pois estamos interessados em alcançar o que se passa com/entre as crianças nesse terreno, a escola.

É nesse processo de produção curricular, ou seja, dentro da instituição de ensino e *com* essa criança que tem voz ativa,¹¹ que chamamos para um diálogo. Assim, questionamos: quais os desafios do currículo vivido materializado em interlocução com o prescrito? Como considerar o protagonismo infantil nas experiências curriculares? Quais as possibilidades de produção curricular em articulação com os diferentes sujeitos e linguagens? Como se dá a ação colaborativa nos processos formativos dos sujeitos envolvidos?

Com essas questões, anunciamos uma pesquisa que compartilha os desafios encontrados e as possibilidades de fazer currículo no cotidiano de um CMEI. A partir das experiências vividas com a Educação Física, vamos dialogar com pressupostos teóricos e discutir pontos de convergências e divergências com o currículo prescrito local e nacional. Esta investigação terá como pesquisadora, a professora de Educação Física com carga horária de 40 horas¹² da instituição pesquisada, e como sujeito desse cotidiano, fala do lugar da Educação Física.

¹¹ Que se manifesta por diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão.

¹² A professora com carga horária de 40 horas ministra aulas nos turnos matutino e vespertino. As outras duas professoras de Educação Física da instituição pesquisada são: uma com carga horária de 25 horas para o turno matutino e outra com carga horária de 25 horas para o turno vespertino.

1.3 OBJETIVO GERAL:

O principal objetivo deste estudo é identificar e analisar, por meio das práticas pedagógicas empreendidas com a Educação Física, as tensões, desafios, aproximações e distanciamentos da dinâmica curricular vivida no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil com as prescrições curriculares nacionais e locais para esta etapa da Educação Básica. Acompanhando a dinâmica curricular da instituição pesquisada, pretendemos propor reflexões acerca das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, em atenção aos movimentos ampliadores de experiências, saberes, fazeres de crianças e de adultos.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Evidenciar e fomentar os diferentes modos de considerar o protagonismo e as experiências das crianças nos processos de produção curricular;
- Empreender e potencializar as relações colaborativas nos processos formativos dos sujeitos envolvidos na dinâmica curricular do CMEI.
- Identificar desafios e possibilidades de interlocução entre os diferentes sujeitos e linguagens que compõem o cotidiano do CMEI;

1.5 PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizamos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), pois ela aproxima duas dimensões de pesquisa em Educação: a produção de conhecimentos e a formação de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, que faz avançar os conhecimentos de ordem prática e teórica, produzidos na universidade e na escola. Dessa forma, o nosso papel como pesquisadores,

[...] não é *investigar sobre*, mas sim *investigar com*, no sentido de aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer a atividade de transformar as práticas, a escola, o currículo, a sociedade, contribuindo para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento. [...] (IBIAPINA, 2008, p. 12-13).

Enquanto pesquisadora, falo do lugar de professora de Educação Física, portanto sujeito já pertencente ao cotidiano da instituição pesquisada. É desse lugar que efetivo uma Pesquisa-Ação Colaborativa, partindo das minhas experiências práticas com a Educação Física no CMEI AMCC, para discutir os desafios e possibilidades encontrados nesse cotidiano, no exercício da interlocução com diferentes linguagens, diferentes sujeitos e na ação colaborativa dos processos formativos. Com isso, pretendo apresentar reflexões acerca das práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Para tanto, este estudo propõe a Pesquisa-Ação Colaborativa (Ibiapina, 2008, p. 23) por ser propositiva e permitir “[...] indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalhem conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação”. Dessa forma, o pesquisador assume postura crítica em relação ao seu próprio objeto de estudo.

O cotidiano pesquisado e vivido reflete uma dificuldade de se estabelecer relação entre: ideias e realidade, teoria e ação, adulto e criança, entre outras, ocasionando a fragmentação do trabalho pedagógico, ou seja, uma realidade que queremos transformar. Para tanto, efetivamos uma prática pedagógica centrada na criança, em articulação com diferentes linguagens e sujeitos desse cotidiano. Podemos afirmar que foi tecendo a ação colaborativa, que

encontramos formas de materializar uma dinâmica curricular como transformação intencional no contexto deste CMEI.

Diferente da Pesquisa-Ação baseada nas teorias críticas (THIOLLENT, 1985) em que a entrada em campo de pesquisa, não possui algo pré-determinado à priori, a intenção deliberada nesta Pesquisa-Ação Colaborativa é materializada no movimento de colaboração, entre a pesquisadora, os demais professores do CMEI e a Universidade. Foi no período de 18 meses, que fomos circunscrevendo nossos processos de interação, de intervenção, de pesquisa, de reflexão, de encontros e desencontros com os sujeitos do cotidiano. A Pesquisa-Ação foi se constituindo nesse processo, embora já tivesse um alvo/objetivo previamente delimitado.

Nessa perspectiva, entendemos que os dados são produzidos na ação e por meio da ação e, posteriormente, são dialogados com os pressupostos teóricos e com currículo prescrito. Para isso, nos debruçamos sobre os dados produzidos no cotidiano da instituição pesquisada, enquanto tal, seus significados, características e possibilidades, uma vez que é nele e sobre ele que atuamos concretamente, no conjunto de ações, entre elas as *estratégias e táticas*¹³ produzidas pelos diferentes sujeitos.

Em campo, o contexto cotidiano no qual imergimos está na prática escolar da instituição analisada, acompanhando a coexistência de experiências diversas, espaços de tensão e negociação, trajetórias docentes, expressos nas aulas de Educação Física, em encontros, reuniões, planejamentos, formações e demais ações empreendidas. O foco da pesquisa recai, portanto, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na dinâmica curricular do CMEI AMCC, observando aspectos que possibilitam inúmeras reflexões acerca de concepções e práticas na Educação Infantil.

Este estudo contou com 72 participantes, sendo 50 crianças e 22 adultos. Destacamos as práticas de 50 crianças entre três e cinco anos de idade,¹⁴ sendo 25 do *Grupo 5* do turno matutino; e 25 do *Grupo 4* do turno vespertino. Sobre os contextos formativos, salientamos esses processos com os 22 adultos envolvidos, incluindo os sujeitos com as seguintes funções

¹³ *Estratégias* – conjunto de operações institucionalizadas que visam ao controle e à organização em administrar o lugar físico ou teórico. São práticas que enunciam o que é próprio daquele lugar. *Táticas* – astúcias. Aproveitando a ausência do olhar “panótipo” da estratégia, ou ausência de um lugar próprio, o sujeito cria artes de dar golpes. São empreendidas e valorizadas diante das estratégias (CERTEAU, 1994).

¹⁴ As crianças dos CMEIs de Vitória/ES são divididas por grupos/faixa etária: Grupo I (de 6 meses a um ano) Grupo II (de um a dois anos); Grupo III (de dois a três anos); Grupo IV (de três a quatro anos); Grupo V (de quatro a cinco anos); Grupo VI (de cinco a seis anos).

e quantitativos: 12 bolsistas do Pibid/EF/Ufes que atuam no turno vespertino; cinco professores, sendo dois do turno matutino e três do turno vespertino; quatro pedagogas, sendo duas do turno matutino e duas do turno vespertino; e um diretor que atua nos dois turnos. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – CEP/CONEP nº 2.264.117.

Na produção de dados, utilizamos os seguintes procedimentos: a) observação participante, com registro em diário de campo; b) entrevistas semiestruturadas com adultos; c) enunciações extraídas das interações com as crianças; d) narrativas orais e textuais; e) imagens: fotos, vídeos e charge; f) áudios: gravação de voz; g) desenhos das crianças; h) redes sociais.

O processo de produção e análise dos dados passa pela triangulação, de modo que as etapas da espiral: ação, observação, reflexão e nova ação, são articuladas com base nos pressupostos teóricos e currículo prescrito nos documentos elencados. Nesse processo, narramos e analisamos a contextualização e efetivação da proposta de Educação Física na dinâmica curricular no cotidiano do CMEI AMCC, com dados sobre as manifestações do protagonismo infantil e a articulação de diferentes sujeitos e linguagens, bem como as tensões e desafios para a sua efetivação. Todo o movimento de discussão e análise dos dados, que partiu das experiências vividas com a Educação Física fazendo interlocução com as prescrições curriculares; está organizado de maneira integrada, dada a ordem cronológica dos fatos. Discutiremos, ainda nesse decurso, a ação colaborativa nos processos formativos, sobretudo entre a Universidade e a Educação Básica.

Ainda no processo de análise dos dados, efetivamos o diálogo com pressupostos teóricos pautados na Sociologia da Infância e nos Estudos com o Cotidiano (Certeau, 1994) e com o currículo prescrito nos documentos legais e orientadores para a Educação Infantil. Com relação aos documentos, no âmbito nacional, além da *Base Nacional Comum Curricular*, nas versões: segunda (2016) e terceira (2017), trabalhamos também com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009/2013). No âmbito municipal, dialogamos com o documento *Educação Infantil: um outro olhar* (2006).

Como não é feita menção direta à Educação Física nos documentos nacionais, direcionamos a nossa análise para algumas categorias que consideramos centrais na organização do trabalho pedagógico com a Educação Infantil, quais sejam: protagonismo infantil; interlocução entre diferentes sujeitos e linguagens; e ação colaborativa nos processos formativos. Tais categorias

permitem dialogar com os movimentos da Educação Física como componente curricular presente nas redes públicas municipais de ensino para a Educação Infantil. Para tanto, estabelecemos diálogo com o documento municipal *Educação Infantil: um outro olhar* (2006) e documentos locais como o Projeto Político Pedagógico e Projeto Institucional do CMEI pesquisado.

Vale ressaltar que no âmbito municipal, além desse, existe um outro documento curricular intitulado *Infância dos Currículos da Educação Infantil de Vitória: traduções docentes* (no prelo)¹⁵ produzido entre 2013-2015, que ainda não foi publicado e por esse motivo não será analisado neste estudo.

Não obstante, é notável destacar que esse movimento que passa pela construção de um documento curricular, pela formação com professores e pelas ações empreendidas para as experiências com as crianças, fez parte da minha experiência com o currículo da Educação Infantil da rede municipal de Vitória. O percurso formativo da pesquisadora também fundamenta o interesse em efetivar uma Pesquisa-Ação Colaborativa e propor com ela, uma mudança na dinâmica curricular de um CMEI. Essa ideia passa pela compreensão de que a transformação se efetiva no cotidiano como processo de relação e construção social.

A prática transformadora empreendida nesta pesquisa foi intencional e deliberada em torno da ideia de currículo como dinâmica, como processo, cuja centralidade está na criança. Sendo assim, enquanto sujeitos desta Pesquisa-Ação, reconhecemos a Educação Física do CMEI AMCC como um eixo de mediação, porque é o lugar que ocupamos no cotidiano da instituição pesquisada, predispostos a interlocuções com diferentes sujeitos e diferentes linguagens.

Para narrar a trajetória de pesquisa, selecionamos fatos que ocorreram durante a atividade de campo e que sintetizam o conjunto de situações investigadas. Na complexidade do contexto escolar, esses episódios não foram os únicos, mas são expressivos em relação às categorias que os representam.

¹⁵ Documento produzido com a participação dos professores, a partir de experiências vividas pelos diferentes sujeitos da Educação Infantil, inclusive as crianças. Este documento poderia se configurar numa rica fonte pelo fato da pesquisadora deste estudo ter feito parte dessa produção. Entretanto, descartamos analisar um documento que ainda não foi publicado e optamos pelo documento em curso *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), no sentido de investigar de quais modos as práticas pedagógicas na dinâmica curricular vivida se aproximam e/ou se distanciam desta prescrição curricular municipal.

Partimos do cotidiano, que é ação e prática, refletimos sobre essa ação, que gera uma nova ação e volta à prática. Dessa forma, a Pesquisa-Ação Colaborativa ofereceu-nos suporte para planejar as ações seguintes, possibilitando a reconfiguração de uma prática pedagógica em consonância com os interesses e necessidades das crianças.

Para materializar a pesquisa-ação, envolvemos a triangulação dos dados, de modo que, da prática, tentamos empreender uma nova prática, que gerou nova reflexão e desencadeou uma nova prática. Prática e reflexão vão se retroalimentando durante todo o processo, que durou 18 meses nas relações colaborativas entre pesquisadora, professores do CMEI, bolsistas do Pibid/EF/Ufes, coordenador de área do Pibid/EF/Ufes, pressupondo esse espiral. Desse modo, discutimos a ação colaborativa com foco nos processos formativos intra e interinstitucionais.

1.6 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Na parte introdutória, abordamos nossa aproximação ao objeto de estudo, bem como a sua contextualização e problematização. Ainda neste capítulo apresentamos nossos objetivos, o percurso metodológico e o itinerário desta pesquisa. Vale ressaltar que na organização metodológica utilizada, em que são demarcados o contexto e os sujeitos da pesquisa, evidenciamos a intenção transformadora do método em uso. Dada a ordem cronológica dos fatos ocorridos no CMEI, o processo de discussão e análise dos dados parte da narrativa das experiências vividas com a Educação Física.

Na sequência, no Capítulo II intitulado *Experiência (curricular): diálogos entre Infância, Currículo e Cotidiano*, aprofundamos nosso referencial teórico, dialogando com conceitos de infância e criança, pautados na Sociologia da Infância, com conceitos de cotidiano, currículo e experiência, como pressupostos teóricos com os quais conferenciamos para triangular os dados nesta dissertação. Destacamos neste tópico, a discussão da concepção de experiência curricular como materialização do imbricamento dos conceitos anteriormente tratados, quais sejam: infância, currículo e cotidiano.

No capítulo III, analisamos a dinâmica curricular do CMEI AMCC. Os tópicos mostram narrativas desde quando esta pesquisa foi gerada, em 2015, que apontam para os principais dados de 2016 e 2017. Os dados com as intervenções colaborativas trazem um diálogo com as categorias: interlocução entre diferentes sujeitos e linguagens; e o protagonismo da criança nos processos de produção curricular. Também percorremos dados sobre a nossa relação de escuta com a criança, sobre a utilização de eixos temáticos como potencializadores das práticas e sobre a entrega de uma brinquedoteca com as produções das crianças para a comunidade escolar. Utilizamos, em todo o percurso deste capítulo, uma narrativa na ordem cronológica em que os fatos aconteceram. Sendo assim, todo o movimento de discussão e análise dos dados tem como ponto de partida a prática, as muitas experiências vividas com a Educação Física que dialoga com os pressupostos teóricos que fundamentam a dissertação e o currículo prescrito que orienta a Educação Infantil. Nessa direção, do micro para o macro, de dentro da escola para as prescrições curriculares, apontamos aproximações e distanciamentos.

No Capítulo IV, discutimos as relações colaborativas nos processos formativos dos sujeitos envolvidos na dinâmica curricular, os modos em que elas foram tecidas no cotidiano da instituição, sobretudo, com o diálogo entre a Universidade (Pibid/EF/Ufes) e a Educação

Básica (CMEI AMCC). Os tópicos deste capítulo narram processos de formação docente da pesquisadora e dos demais professores de Educação Física do CMEI, experiências de formação docente inicial com os bolsistas do Pibid/EF/Ufes e desdobramentos formativos com os demais professores do CMEI.

Nas Considerações Finais, retomaremos as questões centrais que conduziram este estudo, para que, com base nas análises empreendidas, possamos contemplar os objetivos propostos e indicar novas possibilidades de reflexões sobre a temática.

CAPÍTULO II

2 EXPERIÊNCIA (CURRICULAR): DIÁLOGOS ENTRE INFÂNCIA, CURRÍCULO E COTIDIANO

A função deste tópico é agregar as concepções teóricas que fundamentam esta dissertação, quais sejam, infância e criança, pautadas na Sociologia da Infância, nos conceitos de currículo, cotidiano e experiência como pressupostos com os quais dialogamos para efetivar a triangulação dos dados nos capítulos seguintes. Ao final deste tópico, discutimos a concepção de experiência como o imbricamento dos conceitos: infância, cotidiano e currículo, materializando uma concepção ampliada de experiência curricular.

2.1 INFÂNCIA

Com o objetivo de indicar o protagonismo das crianças em seus processos de socialização e construção de conhecimento, a Sociologia da Infância (MONTADON, 2001; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2013) é constituída por cientistas sociais de diferentes matrizes teóricas e subdividida em três correntes: Crítica, Estruturalista e Interpretativa, que se distinguem pelo objeto de estudo, pelas temáticas que privilegiam, pelos construtos teóricos e pelas metodologias de pesquisa. Em função do nosso objeto de estudo, privilegiamos o diálogo com a corrente Interpretativa, que também se aproxima da Crítica, para compreender a produção cultural das crianças e dar visibilidade a elas.

De acordo com Sarmiento (2005, p. 363) a infância é concebida como

uma categoria social do tipo geracional,¹⁶ por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social [...]. Constituída por natureza sociológica, infância corresponde ao fato de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum estarem nos seus primeiros anos de vida [...]. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõem. (SARMENTO, 2005, p. 367).

¹⁶ Relativo à geração. Geração é uma categoria estrutural relevante na construção das relações sociais. Consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (SARMENTO, 2005, p. 364).

Para Corsaro (2009), o termo Sociologia da Infância captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que elas criam suas *culturas de pares* singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios como crianças. Diante do exposto, torna-se relevante aprofundarmos nossa compreensão de criança como produtora de cultura e participante ativa da sociedade.

Para isso, estabeleceremos um diálogo com autores da Sociologia da Infância que trazem o entendimento da criança como agente ativo em sua construção de mundo. Essa compreensão busca superar a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”, para focalizar nas suas características como “ser-que-é”, na completude de suas competências e disposições, assim como, romper com a visão *adultocêntrica* de educação, que anula as potencialidades criativas e subjetivas das crianças. Para a Sociologia da Infância, a criança não é, dentre os humanos, o único ser em formação. Para esse campo de estudo, todos os seres humanos, independente da idade, estão passando por diversas mudanças ao longo da vida. Entretanto, é preciso que os estudos incidam também sobre os aspectos da criança como ser-que-é (SARMENTO, 2013).

Ao falarmos de crianças, não estamos considerando apenas as gerações mais novas, mas a sociedade na sua multiplicidade, na qual as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade¹⁷ diante dos adultos. A porta de entrada para entender a alteridade da infância é a ação ou cultura das crianças.¹⁸ O que aqui queremos dar visibilidade, nesse processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005).

Como esforço teórico principal da Sociologia da Infância, está a mudança de perspectiva, ou de paradigma no campo interdisciplinar dos estudos da criança, em especial no campo sociológico, de investigar as crianças com base na infância como categoria geracional própria, o reconhecimento crítico da alteridade da infância e ainda o balanço crítico das perspectivas

¹⁷ “A alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e dependência”. (SARMENTO, 2005, p. 372).

¹⁸ “Culturas das crianças são ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças que são enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância)”. (SARMENTO, 2005, p. 372).

teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito em devir (SARMENTO, 2005).

As DCNEI (BRASIL, 2013) já sinalizam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e relações cotidianas que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, assim como, produzem cultura. Essa concepção é ratificada na BNCC (BRASIL, 2016) ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes. O mesmo documento afirma que a Educação Infantil deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais interagem com os seus pares e adultos, produzindo sentidos para as suas ações.

No documento Municipal (VITÓRIA, 2006), o conceito de criança é como sujeito de direitos. Além disso, há uma afirmativa de que não existe um único tipo de criança, mas de crianças, o que requer uma compreensão de criança e de infância não só em função de seu pertencimento a uma classe social, mas também em função de sua cultura, de sua história tangenciada pela etnia, pela idade, pelo gênero e etc. Desse modo, encontramos convergência com a concepção de criança como participante ativo e produtora de cultura, ancorada na Sociologia da Infância, pois o mesmo documento municipal explicita que [...] “as metodologias utilizadas, a construção do PPP, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços, a escolha de determinados materiais, etc., não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança” (VITÓRIA, 2006, p. 33).

Diante da mudança paradigmática proposta pela Sociologia da Infância e confirmada nos documentos curriculares nacionais e municipal, os impactos nas instituições escolares são evidenciados, já que as crianças passam a maior parte das suas infâncias nesses contextos sociais.

Diante disso, perguntamos: será que o currículo vivido assume como fundamento o reconhecimento das produções infantis na efetivação das práticas pedagógicas? Pesquisadores como Nunes (2007, 2012), Mello e Santos (2012), Klippel (2013), Assis (2015), Martins (2015), Mello et al. (2015), Mello et al. (2016) e Mello et al. 2017 defendem propostas de Educação Física que reconhecem as crianças como produtoras de cultura, participantes ativos nas experimentações curriculares, de forma a oportunizar protagonismo a elas.

Para tanto, o alvo principal de crítica dos estudos sobre a infância seria o grau de autonomia de ação da criança, com questões do tipo: de que forma essa autonomia pode exercer um efetivo poder nas experiências da criança? De que forma, essa autonomia aumentaria ou diminuiria a possibilidade dela se constituir como ator social, sujeito de cultura? Diante disso, torna-se oportuno investigar as práticas pedagógicas empreendidas no interior das instituições infantis, de modo a compreender que, dada a centralidade do corpo e da brincadeira para as aprendizagens das crianças, elas possuem outros modos de manifestar o seu protagonismo nas experiências curriculares.

A partir de questões como estas, entre outras, percebemos a Educação Física como um componente de integração curricular, assim como, compreendemos que a Sociologia da Infância demanda um trabalho interdisciplinar contando com a contribuição de várias outras disciplinas científicas, entre elas, antropologia, sociologia, história da infância, psicologia crítica, cultural, pois assume papel determinante nos estudos da criança por razões epistemológicas (SARMENTO, 2013). Para tanto, Sarmento (2007) destaca os diálogos interdisciplinares como fundamentais propulsores das novas formas de se conceber conhecimentos sobre as crianças e as infâncias, dada complexidade que envolve esses fenômenos. Dessa forma, Sarmento (2013, p. 20), assegura que a Sociologia da Infância, isoladamente, não conseguirá "[...] cumprir o seu programa se não se abrir determinantemente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança [...]".

2.2 COTIDIANO

Para compreender as possibilidades de manifestação do protagonismo das crianças nas experiências curriculares e as lógicas tecidas no cotidiano das ações com elas, nos valem de alguns conceitos desenvolvidos por Michel de Certeau (1994) que, instigado pela relação entre os seres humanos nas operações da vida cotidiana, o autor observa o *cotidiano* como lugar do incerto, de ações invisíveis, construídas num movimento dinâmico de *estratégias* e *táticas*.

Atento aos usos e maneiras que os sujeitos fazem e considerando as suas capacidades de desviar, contornar ou burlar os estabelecidos pela ordem que geram controle, Certeau deixa importantes contribuições para o campo da Educação, apesar deste ser um tema periférico em suas obras. Além das *estratégias* e *táticas*, destacamos as ideias de *espaço e lugar*, bem como os *modos de fazer* dos sujeitos praticantes da escola – professores, alunos, funcionários, famílias – que produzem e deixam suas marcas de produção.

Para Certeau (1994), *lugar* – é próprio e é de onde o sujeito fala, constituído por elementos organizados de forma estável (*estratégias*), e indica a ideia de controle, ordem, poder; e *Espaço* – é um lugar praticado e não possui lugar próprio, mas é animado por um conjunto de movimentos que aí se desdobram. É como a leitura que é “[...] o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito” (CERTEAU, 1994, p. 202).

Considerando a diferença entre *espaço* e *lugar*, Certeau (1994) deixa claro que não se trata de termos opostos, ao contrário, fazem parte de um mesmo processo que visa compreender a organização dinâmica de uma sociedade, em diferentes contextos. Se considerarmos uma instituição de Educação Infantil e o modo como ela é organizada, como extensão da sociedade, compreendemos melhor esse processo, pois reconhecemos que ambas ideias são compostas por um conjunto desnivelado de relações poder.

[...] Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência [...]. Aí impera a lei do *próprio*: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar *próprio* e distinto que o define (CERTEAU, 1994, p. 201).

Nesse contexto, segundo Certeau (1994), existem os procedimentos que organizam e determinam um *lugar*, são as *estratégias*, que compõem um conjunto de operações que visam

ao controle em administrá-las em relação aos fatores externos que simbolizam ameaças. Essa ideia de *estratégia*, analisada como um método de organização e controle, pode se aplicar a outros contextos sociais, culturais, políticos, como a escola, que também apresentam um conjunto de operações para controlar e organizar o espaço. Desse modo, também podemos reconhecer a escola como *lugar* de poder, que institui regras e conjuntos de ações que se revelam como *estratégias* de controle. Majoritariamente, as instituições escolares “olham” as crianças de maneira panorâmica, do alto, desconsiderando as suas produções que ocorrem nas brechas deixadas pelo poder. Ao passo que, enxergar as produções das crianças, vê-las por baixo não é uma tarefa fácil, pois exige o deslocamento do olhar adultocêntrico, que concebe as crianças apenas pela suas ausências e incompletudes (MELLO et al. 2015).

No entanto, Josgrilberg (2008) identifica que o lugar da estratégia pensado por Certeau, entre outras coisas, representa uma ação que organiza seus elementos sem considerar seus movimentos, o que nos ajuda a identificar as *maneiras de operar* que ocorrem dentro do lugar de controle. Essa realidade se reflete na problemática que envolve muitas escolas instituídas como *lugar controlado* e se esquecem que são, também, *lugar praticado*.

Nesse sentido, *espaço* (CERTEAU, 1994) é aquele que indica instabilidade para que os movimentos cotidianos *táticos* operem a dinâmica sobre o *lugar do controle* e da organização. São as *táticas* empreendidas que servem para a reflexão acerca do movimento dentro do lugar organizado por estratégias e colaboram para que este assuma, então, além da forma de *lugar de controle*, um *lugar praticado*.

De acordo com Mello et al. (2015, p. 33), ancorados na perspectiva “certeuniana”, o cotidiano é entendido como *espaço-tempo* de produção e de inventividade e não como lugar de reprodução e de incompetências. É o lugar do pequeno, do ordinário, da vida comum, onde as pessoas constroem seus hábitos, suas banalidades, é paradoxalmente, onde elas inovam. É com base nessa compreensão, que pesquisadores da Educação Física, como Nunes (2007, 2012), Mello e Santos (2012), Zandomínegue (2012), Klippel (2013), Assis (2015), Martins (2015), Mello et al. (2015) e Mello et al. (2016) têm projetado suas produções, no intuito de dar visibilidade às maneiras e às artes de fazer que os *praticantes* infantis empreendem no interior das instituições de Educação Infantil.

De acordo com Certeau (1994), os relatos produzidos nos Estudos com o Cotidiano são feitura do espaço e podem transformar lugares em espaços ou espaços em lugares. São como operações que descrevem em *mapas* ou *percursos*, maneiras de estar em cada cômodo. Para este autor, os *mapas*, para além de uma forma geográfica, são desenhos descritivos constituídos em lugares próprios, para expor os produtos do saber. Ao *mapa*, segue o modelo: *Ao lado da cozinha, fica o quarto das meninas*. Ao passo que os *percursos* são relatos discursivos, fornece uma série mínima de caminhos ou vetores estáticos ou móveis, pelos quais se pode entrar em um cômodo. Ao *percurso*, segue o modelo: *Você dobra a direita e entra na sala de estar* (CERTEAU, 1994).

Em outras palavras, os relatos cotidianos oscilam entre as alternativas: 1) Ver (ou apresentar) um conhecimento da ordem dos lugares; 2) Ir (ou fazer), como ação espacializante ou organização de movimentos (você entra, você atravessa, você retorna...). Conhecidas também por linguagens simbólicas do espaço, ou pólos da experiência, entre os *mapas* ou objetos (aqueles que ocupam o espaço) e os *percursos* ou operações dos sujeitos atribuídas aos objetos, há as possibilidades das passagens, que é o despertar daquilo que é inerte, saindo da estabilidade para mudar o lugar, especificando espaços. Dependendo das relações estabelecidas uns com os outros, da cultura ordinária ao discurso científico, pela experiência, se passa de um para o outro. Pelas operações dos sujeitos, ou modos de operar, pode-se tornar um quadro legível (CERTEAU, 1994).

Os Estudos com o Cotidiano também investigam as redes de *saberes-fazeres*¹⁹ que são tecidas pelos sujeitos em sua vida ordinária. Tecer conhecimento em rede significa empreender a produção do conhecimento na dinâmica de interação. Trata-se, portanto, do que é construído com os outros: as pessoas, as normas, os objetos, as sensações, as imagens, em uma conexão que cresce por todos os lados e em todas as direções, provocando modificações nos contextos em que se manifestam. São nas relações, narrativas, usos, negociações e traduções no/do cotidiano de suas práticas, que o indivíduo constitui o seu conhecimento (FERRAÇO, 2008).

Ainda sobre as práticas cotidianas, Michel de Certeau (1985) apresenta as dimensões: *éticas, estéticas e polêmicas*, como *artes de fazer*, que não se traduzem em discursos, mas sim em

¹⁹ A noção de redes está associada às relações de composição de vida e de produção de saberes, fazeres, poderes, afecções. Trata-se de uma metáfora utilizada para indicar que o conhecimento é produzido nos diversos contextos cotidianos pela ação coletiva dos atores sociais (ALVES, 2011).

atos. Como defesas da vida, são intervenções em um conflito permanente. Na dimensão *estética*, as práticas cotidianas são maneiras específicas de utilizar, de manejar uma ordem linguística imposta a todos. Na dimensão *ética*, são maneiras de se recusar a ser identificado à ordem, tal como ela se impõe, à medida em que não se obedeceu à lei dos fatos. Na dimensão *polêmica*, são artes de fazer das pessoas mais fracas, é utilizar um meio de se defender ante uma posição mais forte (CERTEAU, 1985).

Apoiados nos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), consideramos que as práticas diárias nas escolas revelam um complexo movimento em que são manifestadas as produções culturais das crianças. Segundo Martins, Mello e Scottá (2016, p. 52),

[...] a compreensão dessas práticas no campo da Educação Física tem mobilizado pesquisadores²⁰ que buscam revelar as artes de fazer que os praticantes infantis realizam, acreditando que isso contribui para a valorização dos direitos participativos das crianças nos contextos institucionais, sobretudo, no escolar.

Nesse contexto, afirmamos que no cotidiano, as crianças buscam formas de fazer valer seus interesses e necessidades como artes de fazer, nas suas dimensões éticas, estéticas e polêmicas. Para tanto, enquanto pesquisadores imersos no cotidiano da Educação Infantil, buscamos descortinar as experiências curriculares com as crianças, no sentido de evidenciar as práticas infantis com outros atores sociais.

²⁰ Nunes (2007); Mello e Santos (2012); Klippel (2013); Rosa (2014); Martins (2015).

2.3 CURRÍCULO

Às vezes tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade.

José Gimeno Sacristán

De acordo com Sacristán (2013), temos uma sensação contraditória ao falar de currículo, quando por um lado afirmamos que é algo evidente, que é aquilo que o aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas implicações, os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que, neste conceito, se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações, perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013).

Nesse contexto, trazemos à luz, o que se pode considerar uma noção ampliada de currículo por agregar múltiplas compreensões para o conceito, apresentada por Sacristán (2000, p. 34): “[...] Projeto seletivo de cultura, cultural e social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada”. Com base nessa definição, as relações de poder que perpassam pelo currículo vivido são consideradas como elementos que exercem influência sobre o prescrito, da mesma forma as outras questões de ordem cultural, social, política interferem diretamente no currículo vivido, que é constituído no dia a dia das ações pedagógicas e considerando o contexto em que essas ações são praticadas.

Desta forma, o currículo se comporta como um sistema curricular, que para a sua compreensão, não basta ficarmos na sua configuração estática, mas é necessário vê-lo como uma construção, um processo. Também pode ser visto como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois, dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, o funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem das aprendizagens.

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto social, cultural e histórico no qual

está configurado. Considerando que discutir e pesquisar o currículo supõe-se tocar algo visível e expresso socialmente, encontramos em Sacristán (2000, 2013) uma visão processual de currículo, quando apresenta a existência de seis fases²¹ ou níveis ou objetivações curriculares como um modo de interpretação de currículo. O currículo real é a articulação de todas essas fases ou níveis, é algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados, o que nos permite dizer que cada escola tem sua demanda e é ela que aponta esse currículo, como confluência de práticas, pois em cada sala de aula, o currículo se desdobra de maneira diferenciada.

Nesse contexto de integração, trazemos também alguns autores como Carlos Eduardo Ferraço, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Regina Leite Garcia (2008) que, em consonância com o conceito abordado por Sacristán (2000), discutem e reconhecem o currículo como *rede de saberes, fazeres e poderes no cotidiano escolar*. Tais autores também contribuem para a compreensão de currículo de forma articulada, integrada, em que são consideradas ações dos diferentes sujeitos da escola, entre eles adultos e crianças. Dessa forma, o currículo pode ser considerado como:

[...] produção cotidiana dos participantes pensantes nas/das escolas, para além da norma e dos conteúdos. O currículo praticado no chão da escola coloca em diálogo tudo aquilo que os sujeitos da escola sabem e fazem com aquilo que vem do prescrito. Currículo não vem de cima para baixo, vem do cotidiano. (OLIVEIRA, Palestra Proferida no Encontro da ANPED, 12-7-2016).

Compreender o currículo em redes implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar (FERRAÇO, 2012). Assim,

²¹ **1. Currículo prescrito** – prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo. Atua como referência na ordenação do sistema curricular. **2. Currículo apresentado aos professores** – uma série de meios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Tem papel desempenhado, por exemplo, nos livros-texto. **3. Currículo moldado pelos professores** – o professor como agente ativo na concretização dos conteúdos dos currículos, age como tradutor que intervém na configuração do significado das propostas curriculares. **4. Currículo em ação** – é na prática real que se concretiza a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. É onde o currículo se transforma em método. São as escolhas curriculares dos professores em sala de aula. **5. Currículo realizado** – como consequência da prática, são os diferentes relatórios produzidos em efeitos a médio e longo prazo, dos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. Esses efeitos são considerados como rendimentos ou desdobramentos que refletem as aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, que se projetam no ambiente social e familiar. **6. Currículo avaliado** – levam a ressaltar na avaliação, aspectos do currículo com os propósitos de quem o prescreveu ou com os objetivos do próprio professor. Impõe critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. (SACRISTÁN, 2000, grifo nosso, p. 104 a 106).

consideramos as práticas pedagógicas como eixo central, considerando que são nessas redes, nos usos, que fazemos currículo.

Ancorados numa concepção mais ampliada de currículo, o reconhecemos tanto *como sistema, construção e processo*, apontada por Sacristán (2000), mas também como *rede de saberes, fazeres e poderes no cotidiano escolar*, apontada pelos autores Ferraço, Garcia, Oliveira e Alves (2008). Isso significa direcionar as lentes desta pesquisa às práticas pedagógicas e *dar o zoom* na escola, dada a necessidade de interpretarmos o micro, que está no vivido, no cotidiano da instituição de ensino, para depois dialogar com o macro, em direção ao prescrito. Destarte, entendemos que o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança na prática educativa, se comprova em situações reais nas quais se concretizam. É na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o “chão da escola”, esse espaço-tempo coletivo e complexo de produção social/cultural/curricular, quando o reconhecemos como lugar de todos, um *lugar praticado*, um *entrelugar*, como um

[...] espaço intersticial em que se entrecruzam tensões, conflitos, diferenças, semelhanças, rupturas e consensos, fazendo da escola espaço propício a negociações, reinvenções, redefinições e acontecimentos. O *entrelugar* inviabiliza separações, não permite síntese e mantém a intensidade de deslocamentos, favorecendo intercâmbios e estimulando a produção permanente do conhecimento (BHABHA, 1998, apud, ESTEBAN, 2012, p. 138).

Nossas reflexões acerca do tema currículo, ancoradas nos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), mostram o prescrito como lugar de poder, onde estão as *estratégias*, ao passo que no vivido, estão as ações inventivas, as *táticas*, que não acontecem de forma isolada, mas numa rede de *saberes-fazeres* dos seus diferentes sujeitos, sobretudo a criança.

No currículo praticado, os sujeitos são autores das suas próprias ações, ainda que não atuem de maneira explícita, declarada. Por isso, o olhar quase sempre pode não estar especialmente voltado para esse movimento do “fraco”, a criança, aquela sobre a qual se pretende domínio. Nesse sentido, o sujeito pode agir de maneira velada, subversiva, usando a *tática*, que é a “arte do mais fraco”. Diante do exposto, compreendemos que no cotidiano, há diversas “maneiras de viver” com os produtos impostos pela ordem econômica dominante, os quais

geram diferentes formas de “consumo” e “produção”, manifestadas pela cultura fabricada no cotidiano, que Certeau (1994) identifica como uma “cultura de consumo” (CERTEAU, 1994).

Para Sacristán (2000, p. 102), “[...] desentranhar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade [...]”. Nessa sobreposição de interesses e expectativas dos praticantes do cotidiano escolar e seus atravessamentos de ordem legal (macro) e local (micro), queremos dar destaque ao sujeito criança, reconhecendo-a como sujeito de direito, produtora de cultura, participante ativa e protagonista nos seus processos de socialização, como condição para encontrarmos, nesta pesquisa, elementos que consideramos relevantes como mecanismos de impulsão do indivíduo em direção ao saber, os quais desejamos perceber concretamente no cotidiano do CMEI.

O currículo prescrito, por sua vez, pode ser entendido como um instrumento da política curricular, pois é objeto regulado por instâncias políticas e administrativas:

[...] as regulações de que são objeto os conteúdos e formas de ensino se definem no que denominamos currículo prescrito, que estabelece a plataforma a partir da qual teoricamente atuam os meios didáticos que o apresentam a seus consumidores [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 123).

No currículo prescrito, de âmbito nacional para a Educação Infantil, seja na DCNEI ou na BNCC, o currículo é apontado como:

Articulação dos **saberes e experiências** das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, Art. 3º, BNCC, p. 59, grifo nosso).

No âmbito municipal de Vitória/ES (VITÓRIA, 2006, p. 89), o currículo “[...] expressa o desejo coletivo e compartilhado de se fazer educação e traz consigo uma medida política de atuação, uma concepção de escola, de criança, de saberes e fazeres motivados por determinados princípios pedagógicos”. Depois das inúmeras iniciativas no uso de diferentes termos, tais como, proposta pedagógica, proposta curricular, projeto pedagógico, programa

educativo, projeto institucional, a Rede Municipal de Ensino de Vitória adota, desde então, a terminologia “Projeto Político Pedagógico” (PPP) para explicitar o currículo local dos CMEI deste município. Considerando que toda ação pedagógica tem um agir político, a construção do PPP em cada Unidade de Ensino deve expressar um caminho teórico-metodológico cuja coerência e unicidade é reconhecida a partir dos diferentes atores que se manifestam no contexto escolar, respeitando a pluralidade de ideias, no processo de formulação e reconhecimento da identidade sociocultural de cada CMEI.

Na organização curricular, as experiências e os saberes das crianças podem ser considerados objetos de aproximação do conhecimento produzido na vida cotidiana daquele sistematizado historicamente. Nesta perspectiva, a BNCC (2016), na sua segunda versão, depois de discutida amplamente em fóruns e reuniões, com parecer de leitores, contribuição em portal público; sugere os Campos de Experiências²² como arranjo curricular para a Educação Infantil. Um modo de organizar o currículo que subverte a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento e fortalece a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que a Educação Infantil tem na sociedade.

Nos Campos de Experiência, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e outras crianças. De acordo com Fochi (2016), organizar ou pensar o currículo da Educação Infantil em Campos de Experiências significa reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender. Para isso, o professor deve ficar atento, a fim de descobrir em que as crianças estão canalizando esses interesses e expectativas, o que implica esse adulto abrir mão de diversas práticas que já conhece, provocado a pensar e a estruturar o seu trabalho educativo a partir da criança que, movida pela curiosidade e pela fantasia, age, cria e produz cultura. Isso se deve ao fato dos Campos de Experiências estarem articulados aos Direitos de Aprendizagem, pois expressam os diferentes modos como as crianças aprendem: convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se.

Sendo assim, o próprio currículo prescrito, por meio da BNCC, aponta para a organização de experiências em Campos, que considera e problematiza as diversas situações concretas do

²² Campos de Experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e imagens”; “Escuta, fala, linguagem e pensamento”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. (BNCC, 2016)

cotidiano das crianças: o seu dia a dia, os espaços-tempos de convívio com diferentes sujeitos, suas produções culturais e suas expressões, narrativas individuais e coletivas em diferentes linguagens. De acordo com esse documento curricular, na sua segunda versão (2016), o modo como as experiências estão organizadas constitui numa atitude de acolhimento às singularidades dos bebês e das crianças e à criação de espaços para a constituição de culturas infantis. Nessa perspectiva integrada, as diversidades culturais, sociais, etárias, étnico-raciais, econômicas e políticas de suas famílias e comunidades, presentes na vida da criança, precisam ser contempladas nos projetos educacionais (BRASIL, 2016, Art.4º). Vale ressaltar que na versão homologada (2017), a BNCC troca o nome de um campo de experiência, fomentando as discussões em torno deste tema.

A presença da Educação Física na Educação Infantil como componente curricular ocupa no cotidiano escolar, um espaço-tempo de experimentações corporais. Nesse sentido, apesar de não ser mencionada em nenhum documento curricular para a Educação Infantil, a Educação Física manifesta o seu papel nessa etapa de ensino, como aquela que contempla as diversas produções culturais das crianças, expressas nos jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginástica, lutas, entre outros. Desse modo, entendemos que pesquisas produzidas nesse campo, que possuem estreita relação com a prática pedagógica (SAYÃO, 2002; MELLO; SANTOS, 2012; MELLO et al, 2015; ANDRADE FILHO, 2011; KLIPPEL, 2013; ROSA, 2014; ASSIS et al, 2015; NUNES, 2007; MARTINS, 2015), contribuem para refletir sobre alguns pressupostos orientadores do currículo prescrito para a Educação Infantil e sobre a própria afirmação da Educação Física nesta etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, reconhecer o currículo como “confluência de práticas” (SACRISTÁN, 2000) que atravessam o cotidiano e sobre ele exercem interferências, nos parece fundamental para perceber esses movimentos dinâmicos que interferem na visão integral do processo de transformação e concretização curricular.

2.4 EXPERIÊNCIA

Destacamos, neste tópico, a discussão da concepção de experiência curricular como materialização do imbricamento dos conceitos anteriormente tratados, quais sejam: infância, cotidiano e currículo. À vista disso, os subtópicos dispostos no capítulo III estão presentes aqui de forma articulada.

De acordo com as DCNEI e com a BNCC, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil se configuram por **experiências de ensino e aprendizagem**, pois estes documentos preconizam o currículo como [...] “articulação dos saberes e das **experiências das crianças** com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2017, p. 59, grifo nosso).

Para entendermos um pouco mais sobre a produção de experiências curriculares com crianças e de que forma isso acontece, nos aproximamos de Bernard Charlot (2000), quando afirma que o próprio mundo em que vivemos é um universo simbólico em que se estabelecem diversas relações. Como efeito, a relação com o mundo é uma relação com os sistemas simbólicos, uma relação com a linguagem.

Vinculado ao mundo e movido pelos seus desejos e necessidades, o sujeito precisa desenvolver a atividade de argumentar, de verificar, de experimentar, de provar, o que o implica numa forma de relação com ele mesmo, com os outros e com o mundo. De acordo com Charlot (2000), o saber é resultado dessa relação do homem com o mundo, ou seja, o verdadeiro sentido do saber é produzido nas relações sociais. Assim, o conhecimento é produzido num movimento que acontece numa prática de experiência pessoal, uma experiência de aprendizagem.

Charlot (2000) diferencia informação de saber, sendo a informação exterior ao sujeito, e o saber é resultado de uma *experiência* relacionada a uma atividade. Bondía (2002) afirma que a informação é contrária à *experiência*; que informação é o que acontece, enquanto a *experiência* é o que nos acontece. No que tange aos processos de ensino e aprendizagem nos currículos vivido e prescrito, torna-se oportuno entender quando a informação ocupa todo o espaço do acontecer.

Segundo Bondía (2002, p. 28), buscando um caminho seguro e previsível, a ciência moderna desconfia da *experiência*²³ e não se interessa por ela, mas busca convertê-la em experimento. Armado de distintas estratégias para conhecer a verdade das coisas e ter domínio sobre elas, o campo pedagógico se compromete com práticas educativas concebidas, na maioria das vezes, sob uma perspectiva política. Desse modo, quando o foco está voltado para a informação, a *experiência* deixa de ser o que nos acontece e passa a ser o modo como o mundo mostra a sua cara legível. Diante de uma situação paradoxal, enquanto a lógica do experimento, que é genérica, produz acordo, consenso, homogeneidade de sujeitos; a lógica da experiência, que é singular, produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Entretanto, para que a informação se transforme em conhecimento, é preciso ser mediada pela *experiência*. Charlot (2000) discute que é por meio de suas experiências que o sujeito toma contato com as muitas maneiras de aprender, as quais nos apresenta como *figuras do aprender*, que acontecem numa constante relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Deslocando o olhar de quem ensina para quem aprende, focando naquilo que o sujeito faz com o que lhe é proposto, é possível tratarmos questões relativas à produção de conhecimentos, de saberes e aos processos de ensino e aprendizagens nas experiências curriculares das crianças. A partir das reflexões pautadas nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994) abordadas neste estudo, compreendemos que a produção do conhecimento é relacional, que a criança, ao se relacionar com um objeto do saber, vai imprimindo sentidos próprios, suas marcas, suas características, suas singularidades, ressignificando, criando. Dessa forma, ao interagir, ela faz um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) dos bens que lhe são ofertados. O educador, por sua vez, em interação com a criança, com olhar atento e numa atitude de observação, leitura, experimentação e descoberta, tem a possibilidade de intervir como sujeito criativo, permitindo protagonismo às crianças, gerando novos desafios, no sentido de ampliar a produção de conhecimentos em experiências curriculares com elas.

Na BNCC para a Educação Infantil, o currículo prescrito corrobora com essa ideia do conhecimento produzido na interação. Trata-se de uma mudança de paradigma em que o ato educativo não deve se apressar, mas reconhecer o aqui e o agora, o cotidiano, com processos que levam a criança a adotar uma relação com o saber, e que a considere na sua singularidade. Nesse viés, descarta-se a lógica de acumulação e antecipação artificial de conteúdos, já que

²³ Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido. Um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. (Bondía, 2002).

não é o suficiente para compreender a experiência escolar da criança. Significa deixar que o estado de surpresa permaneça na criança, permitindo que ela se relacione, se lance a experimentar e descobrir como é estar no mundo, como as coisas funcionam, como podemos nomeá-las, permitindo autoria, experiência e protagonismo nas práticas pedagógicas. Este documento especificamente, que propõe para a Educação Infantil um currículo organizado por “Campos de Experiências”, também está centrado nas relações sociais das crianças, no fazer e no agir delas, estimulando-as a dar sentido às suas próprias experiências na escola e fundamenta importantes processos de aprendizagens. (BRASIL, 2017).

No âmbito da Educação Física, pesquisas com crianças em instituições de Educação Infantil também revelam a manifestação do protagonismo infantil em experiências curriculares. Martins et al. (2016) pesquisaram as crianças, por meio de suas práticas, com o objetivo de descrever como as intervenções pedagógicas foram conduzidas pelos bolsistas do Pibid/EF/Ufes. A partir da análise de uma experiência com o conteúdo capoeira desenvolvida no contexto da Educação Infantil, identificaram que as crianças ressignificam o ensino da cultura mediado pelos adultos e, com base nas produções infantis, o processo de intervenção pedagógica foi reorientado, levando em consideração o protagonismo das crianças.

Destarte, optamos neste estudo, por valorizar a *experiência* com criança como aquela que mergulha no universo infantil, aquela que proporciona um ambiente contextualizado de aula em temáticas que despertam a ludicidade, carregada de linguagens e recursos como personagens, histórias, imagens, sons, cenários, texturas, cores, materiais, considerando-os como elementos importantes, com os quais a criança vai se relacionar e produzir sentido, experiência. Compreendemos que essa perspectiva de intervenção pedagógica com crianças valoriza o que acontece nelas, produz aprendizagem, produz experiência, produz conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que entrelaçando todos esses elementos, somos capazes de produzirmos experiências com as crianças como forma de fazer currículo na infância, dentro da escola.

CAPÍTULO III

3 CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O CURRÍCULO PRESCRITO

Este capítulo apresenta dados da Pesquisa-Ação Colaborativa empreendida no cotidiano do CMEI AMCC, de modo que a narrativa da pesquisa segue a ordem cronológica dos fatos na sua complexidade cotidiana, caracterizando um capítulo extenso, entretanto, em alguns momentos, foi possível dividir em tópicos e subtópicos para melhor organização da leitura.

Partimos do currículo vivido e discutimos, em diálogo com a teoria, as aproximações e os distanciamentos com as prescrições curriculares para a Educação Infantil e com os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo. Desde a chegada da pesquisadora no campo, no tópico 3.1, até a entrega da brinquedoteca à comunidade escolar, a narrativa traz a trajetória de intervenção pedagógica da Educação Física com as crianças do CMEI AMCC.

3.1 POR ONDE COMEÇAMOS: APONTAMENTOS SOBRE UMA DINÂMICA CURRICULAR.

O Centro Municipal de Educação Infantil que me acolhe é o Ana Maria Chaves Colares - AMCC, localizado em Jardim Camburi, considerado o bairro mais populoso do município de Vitória/ES. Possui proximidade com as indústrias mineradoras *Vale* e *Arcelor Mittal Tubarão*, que apresenta produção expressiva de minério e pelotas de ferro. Com o mesmo nome, o CMEI AMCC já funcionou em dois endereços distintos. Anteriormente, funcionava no endereço atual, porém com estrutura predial pequena e antiga. A partir do acelerado crescimento populacional no bairro, consequente aumento na procura de vagas e reivindicações da comunidade local, entre os anos de 2006 a 2012, foi construído um novo prédio para o CMEI neste mesmo endereço. No período de construção desse novo prédio, a instituição funcionava em uma área provisória, no mesmo bairro, atendendo cerca de 330 crianças. Inaugurado em 2013 e abrangendo uma área de 2.888m², o prédio novo possui estrutura ampla, com dois andares, ilustrado na Imagem 1.

Imagem 1: Fachada do CMEI Ana Maria Chaves Colares

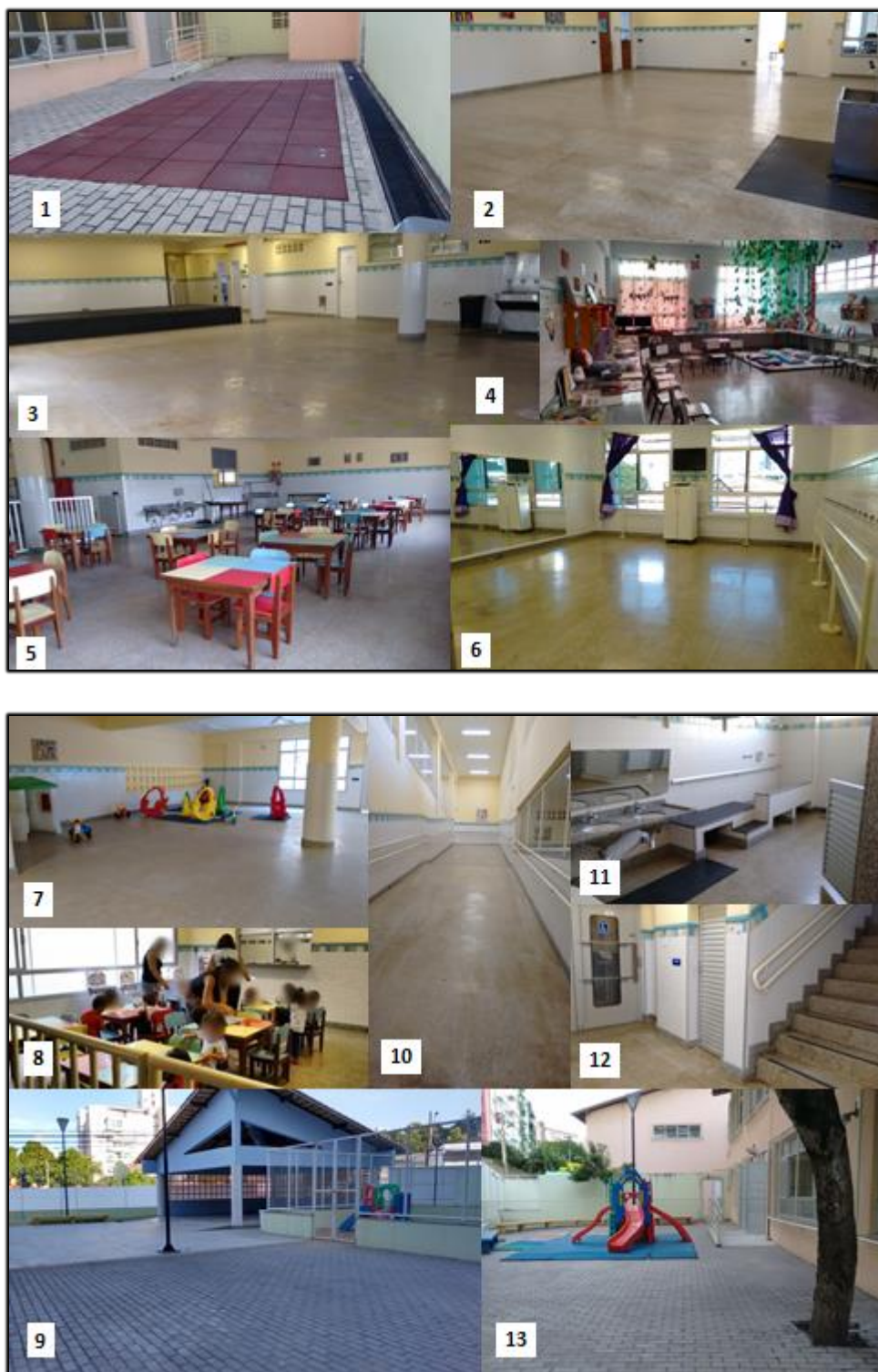


Fonte: Acervo do CMEI AMCC

Atualmente, a instituição atende, em cada turno, 12 turmas, cada uma com 25 crianças, oferecendo cerca de 550 vagas para crianças de seis meses a seis anos de idade, organizadas em seis Grupos: Grupo 1 (de 6 meses a um ano); Grupo 2 (de um a dois anos), Grupo 3 (de dois a três anos), Grupo 4 (de três a quatro anos), Grupo 5 (de quatro a cinco anos) e Grupo 6 (de cinco a seis anos).

Para além das 12 salas de aula, o interior do CMEI possui outros espaços, como podemos visualizar nas Imagens 2 e 3:

Imagens 2 e 3: Alguns dos espaços do CMEI AMCC



Fonte: Acervo da autora.

De acordo com essas imagens, os espaços são identificados: 1) Pátio externo dos bebês; 2) pátio interno entre as salas; 3) pátio interno das crianças maiores; 4) Biblioteca; 5) Refeitório das crianças maiores; 6) Sala de dança; 7) Pátio interno dos bebês; 8) Refeitório dos bebês; 9) Pátio externo, caixa de areia e chopana; 10) Rampa; 11) Banheiro adaptado; 12) Plataforma

elevatória e escada; 13) Pátio externo com brinquedão. Além desses, o CMEI AMCC também possui: brinquedoteca, sala de Recursos Multifuncionais (Educação Especial), Sala de Arte, amplos corredores, auditório para 70 pessoas, outro pátio de areia, quatro pátios do tipo solário, quatro depósitos, duas cozinhas, uma sala de professores, duas salas para pedagogos, uma sala de planejamento, uma recepção, uma secretaria e um estacionamento para dez carros.

Vale destacar que, dentre os cinquenta (50)²⁴ CMEIs da Rede Municipal de Vitória, o CMEI AMCC é uma instituição que foi projetada para oferecer estrutura física acessível tanto às crianças (pela sua baixa estatura física), como às pessoas com necessidades especiais, pois possui rampas, plataforma elevatória (para cadeirantes), portas, pias, sanitários na altura e tamanho apropriados para crianças, cadeirantes ou não e placas de identificação dos espaços na altura das crianças e em braile.

Pelas singularidades que este CMEI apresenta na sua ampla estrutura física, acessibilidade e boa localização em Vitória, fomos contemplados com a ilustre visita de estudiosos da Infância, dentre os quais, destacamos a presença de Manoel Jacinto Sarmiento²⁵, um dos expoentes da Sociologia da Infância, autor e pressuposto teórico centrais neste estudo. Além dele, tivemos a presença de Vânia Carvalho de Araújo e Maria Angélica Menezes Freire²⁶, que representavam, nesta ocasião, a Universidade Federal do Espírito Santo e a Gerência de Educação Infantil da Seme, respectivamente. O diretor Serge Mattos da Silva e eu tivemos imenso prazer em recebê-los em nossa unidade de ensino, como na Imagem 4:

²⁴ Informação da Gerência de Educação Infantil/SEME/PMV em outubro de 2017.

²⁵ Possui graduação em Estudos Portugueses pela Universidade do Porto (1980), mestrado em Administração escolar – Universidade do Minho (1993) e doutorado em Educação da Criança – Universidade do Minho (1997). Atualmente é professor associado - Universidade do Minho. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Infância, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, exclusão social, trabalho, educação e escola. Fonte Lattes em 24/01/2018.

²⁶ Vânia Carvalho de Araújo: Possui Licenciatura em Educação Física pela UFES (1987), Mestrado em Educação pela UFES (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora Associada IV do Centro de Educação da UFES. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas de estudos e pesquisas: Educação Infantil em Tempo Integral; Culturas Infantis e Cidade; Políticas Públicas articuladas à Educação Infantil. Foi Secretária de Educação de Vitória/ES (2009 a 2012); Maria Angélica Menezes Freire é mestre em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é assistente técnico de direção da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, principalmente nos seguintes temas: gênero, infância e sexualidade. Fonte: Plataforma Lattes. Acesso em 04/02/ 2018.

Imagem 4: Visita de Manuel Jacinto Sarmento ao CMEI AMCC



Fonte: Acervo da autora.

Sarmento esteve em Vitória/ES para ministrar uma palestra e, aproveitando a ocasião, visitou nosso CMEI em abril de 2015, para conhecer uma das instituições de Educação Infantil da Rede de Ensino de Vitória.

Apesar da localização em bairro considerado nobre da capital, o CMEI possui parte razoável dos seus alunos com baixa condição social. Isso se deve ao fato de o CMEI fazer divisa com o conjunto habitacional Atlântica Ville, construído no início da década de 1980 pela Companhia Habitacional do Espírito Santo (COHAB-ES). Inicialmente, esse conjunto habitacional foi ocupado pela classe média baixa, formada por operários oriundos da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) e hoje abriga cerca de 4500 pessoas em condição social de baixa renda.

A equipe de profissionais do CMEI AMCC, para atender os dois turnos de trabalho, é composta por 36 professores (licenciados em Pedagogia, Educação Física e Artes), 24 assistentes de Educação Infantil, quatro pedagogas, 12 estagiárias, três assistentes administrativos, dois auxiliares de serviço operacional, cinco merendeiras, cinco auxiliares de serviços gerais e quatro vigilantes.

Mesmo conhecendo a maioria dos colegas desta instituição, por conta do trabalho de assessoria que exerci anteriormente pela Secretaria de Educação, ainda não havia sido professora nesta unidade. Por isso, foi necessário “começar do zero” todo o processo de socialização, adaptação e inserção neste CMEI, com os adultos/colegas de trabalho, com as crianças e com as famílias, acerca do meu papel enquanto profissional e do papel da Educação

Física, enquanto componente curricular, área de conhecimento e prática de ensino presente na Educação Infantil.

Em 2015, participaram comigo desse processo de conquista, outros sujeitos (do próprio CMEI e da Universidade - Ufes). Dessa forma, todos os sujeitos relacionados a seguir, configuravam a Educação Física do CMEI AMCC em uma equipe: três professoras de Educação Física: Eu, Vanessa Guimarães (professora de EF 40 horas atuando nos dois turnos, professora supervisora do Pibid/EF/Ufes, pesquisadora deste estudo/mestranda); Rosemary Coelho de Oliveira (professora de EF do turno matutino) e Erika de Jesus Schulz (professora de EF do turno vespertino); Bethânia Alves C. Zandominegue (pesquisadora/doutoranda); 12 bolsistas de iniciação à docência - ID do Pibid/EF/Ufes, dentre eles, Diego Baptista, Thiago Jacob, Mery Ellen França, Taysnara Gomes, Webert da Silva, Marcia Lauher, Luisa Helmer, Luiza Tostes, Jeane Duarte, Sidnei Pagotto, João Pedro de Meira e Olavo de Andrade; o coordenador de área do Pibid/EF/Ufes, professor Dr. André da Silva Mello (docente do ensino superior – Ufes).

Com as “mangas arregaçadas”, ao efetivar os primeiros planejamentos no CMEI com todos esses sujeitos, me deparei com a ausência de um Projeto Institucional²⁷ como eixo orientador das propostas pedagógicas. Vale ressaltar que, durante os últimos sete anos, o coletivo desta instituição optou por efetivar ações individuais, de modo que cada professor desenvolvia seus projetos de sala, isoladamente. Na tentativa de resgatar um caráter identitário ao grupo de trabalho, o projeto institucional se apresenta como alternativa. Nesse contexto de reconstrução de uma identidade de grupo, o coletivo desta Unidade aponta, em 2015, o desejo de elaborar um projeto institucional.

A iniciativa de construir um projeto institucional se deve a vários fatores, dentre eles, o trabalho realizado anteriormente pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, da qual fiz parte. Trabalho que, por muitas vezes, intervimos junto ao CMEI, promovendo formações com os professores, sinalizando por meio de relatos de experiências, sobre a importância de haver um projeto como eixo orientador das práticas pedagógicas e como potencializador dos planos de ação.

²⁷ O projeto Institucional é aquele que oferece uma temática central que vai permear as ações, os projetos e subprojetos desenvolvidos durante o ano em curso. É construído coletivamente em cada CMEI, representando a pluralidade de ideias, sujeitos, linguagens e áreas do conhecimento que circulam nas instituições de Educação Infantil. (VITÓRIA, 2006).

Além desses indicativos, algumas atividades podem ser apontadas como razões que, de certo modo, tencionaram para que a escola retomasse a proposta de construção do projeto institucional. Dentre elas, destacamos a relação escola-universidade, nesse caso a Universidade Federal do Espírito Santo, que com a minha chegada à Unidade, se efetiva por meio da articulação do CMEI com o Pibid/EF/Ufes e a pesquisa de doutorado em Educação Física da professora Bethânia A. da C. Zandomínegue, ambas com propostas metodológicas que preveem ações colaborativas de formação dos participantes e dos sujeitos das instituições (escola e universidade). Nesse contexto, houve a necessidade de uma organização por parte do CMEI referente à criação de um eixo orientador para que as propostas de ação dos diferentes sujeitos, diferentes linguagens e diferentes áreas do conhecimento pudessem dialogar, em prol de uma mesma criança.

O Projeto Institucional do CMEI, que é fruto de uma ação coletiva empreendida por professores, pela equipe técnico-pedagógica e administrativa da instituição, pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e pela articulação do CMEI com a Universidade, foi formulado em 2015 com o título: *A Nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar*.

Depois de algumas reuniões coletivas entre a equipe técnico-pedagógica e os professores do CMEI, aproveitando os anseios trazidos pelos docentes, elegeu-se a “Sustentabilidade” como temática central do Projeto Institucional. Imersa nessas discussões, estava a concepção de criança que o grupo adotava, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CMEI AMCC (versão 2014 a 2017), é:

[...] sujeito social, histórico e cultural, que tem desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar e de compreender o mundo. Ela traz consigo sua história, que vai se fazendo na cultura familiar e que se define em função da classe social de sua família, do espaço geográfico que habita, da cor de sua pele, do sexo a que pertence das especificidades de seu desenvolvimento e das vivências socioculturais que tem em função desses fatores. Sua história se constrói também com seus pares, produzindo e compartilhando culturas infantis, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo, mas ressignificá-lo e reinventá-lo.

Considerando a criança desta forma, a intenção do CMEI em desenvolver um trabalho em torno da temática Sustentabilidade, se aproxima do propósito de educar as crianças para que sejam “[...] cidadãs planetárias, responsáveis por relações equilibradas entre a cultura e a

natureza” (TIRIBA, 2010, p. 14). Uma das razões para essa escolha foi a inspiração para a idealização do projeto institucional, a letra da música de Arnaldo Antunes, “A nossa casa”, cuja transcrição está a seguir:

Na nossa casa amor-perfeito é mato
E o teto estrelado também tem luar
A nossa casa até parece um ninho
Vem um passarinho pra nos acordar
Na nossa casa passa um rio no meio
E o nosso leito pode ser o mar

A nossa casa é onde a gente está
A nossa casa é em todo lugar
A nossa casa é onde a gente está
A nossa casa é em todo lugar

A nossa casa é de carne e osso
Não precisa esforço para namorar
A nossa casa não é sua nem minha
Não tem campainha pra nos visitar
A nossa casa tem varanda dentro
Tem um pé de vento para respirar

A nossa casa é onde a gente está
A nossa casa é em todo lugar
A nossa casa é onde a gente está
A nossa casa é em todo lugar

Transcrição da letra da canção “A nossa casa” de Arnaldo Antunes.

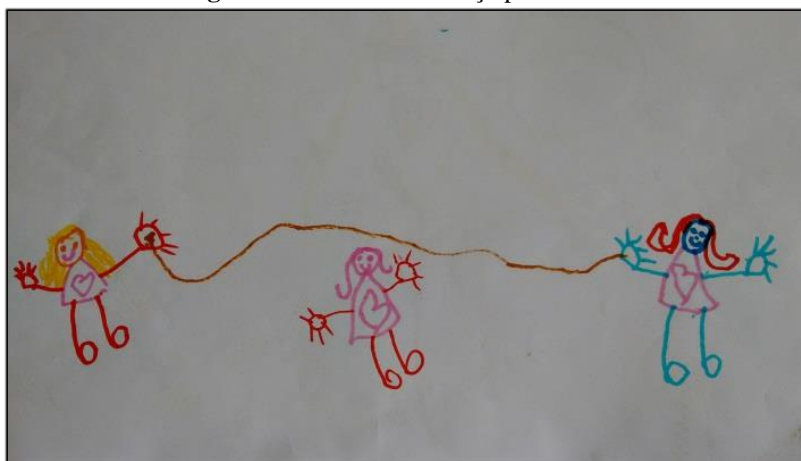
Além da letra, o contexto veiculado pelo videoclipe desta canção, que foi sugerida por uma das professoras, nos remete à compreensão de ‘casa’ como sinônimo de mundo, ambiente, corpo, o outro, com os quais estabelecemos relações, além da casa como estrutura física, onde abriga pessoas, objetos, histórias, sentimentos.

Em diálogo com essa ideia, foi sugerido um poema com o nome “*Gaia*”, produzido por uma das professoras do CMEI, que também traz um sentido de ‘casa’ e uma reflexão sobre as condições adversas dos comportamentos sociais e culturais do ser humano, no micro e no macro de suas relações. Outras fontes de inspiração também contribuíram para escolha desta temática e sobre o sentido de “casa”, entre elas, a lembrança de trabalhos pedagógicos significativos que foram realizados anteriormente neste CMEI contextualizados em projeto institucional; a própria crise hídrica atual no país; e o problema local de excesso de pó preto, relacionado à poluição atmosférica decorrente da emissão demasiada de minério de ferro por indústrias nas proximidades.

Dentre os objetivos do projeto institucional do CMEI AMCC de 2015, está o de possibilitar que as crianças se percebam como cidadãs do mundo, que se expressem nas suas relações sociais, como seres preocupados com o cuidado consigo, com o outro e com tudo aquilo que esse ‘outro’ representa (o planeta, a cultura, o meio ambiente, etc.). Essa intenção é subsidiada por Tiriba (2010), na afirmação de que as crianças são “seres da natureza” e, simultaneamente, “da cultura”. Essa compreensão vai ao encontro da concepção de criança que a equipe de Educação Física do CMEI AMCC acredita. A criança como aquela que é capaz de produzir cultura e pode ser protagonista nos seus processos de socialização.

Com esse diálogo, a Educação Física do CMEI AMCC inicia, então, o processo de construção da proposta desse componente curricular. A partir da interação com as crianças, buscamos nas suas expressões, respostas para questões do tipo: quais formas poderiam ser mais interessantes, para elas, de vivermos nossas experiências corporais? Tomando como referência as concepções de infância e criança que orientam os projetos do CMEI: o PPP; o Institucional e o de Educação Física, as crianças impactaram na elaboração deste, com as suas representações de corpo e de brincar por meio de desenhos como o da Imagem 5, que representa a criança pulando corda com as amigas.

Imagem 5: Desenho da criança pulando corda



Fonte: Acervo da autora.

Podemos afirmar que, todo esse contexto nos deu subsídios para pensar uma prática atenta às manifestações infantis, aos desejos e aos interesses que as crianças expressam, reconhecendo-as como sujeitos de direito, produtoras de cultura e protagonistas nos seus processos de socialização.

Em diálogo com o Projeto Institucional, planejamos uma proposta para a Educação Física em 2015, intitulada: *“De volta pra casa: um passeio pela cultura popular na cidade”* em que trouxemos a figura da “casa” como corpo, lar, escola, bairro e cidade, sendo esses os eixos temáticos de trabalho, representados no painel do projeto da Educação Física exposto no CMEI, como mostra a Imagem 6.

Imagem 6: Painel do Projeto de Educação Física



Fonte: Acervo da autora.

Sobre a representação “casa” como lugar que abriga, que mora sentimentos, pessoas, histórias, indagamos: como e com quem podemos brincar nessas casas? Por meio da pesquisa e dos diálogos com as crianças e adultos, encontramos possibilidades de trabalhar em nossas práticas, essa representatividade da casa como lugar de brincar, de conhecer, de se apropriar, de explorar, de interagir.

A proposta/projeto de Educação Física do CMEI AMCC, em 2015, apresentou como objetivo central: promover experiências de ensino que dessem visibilidade às práticas corporais produzidas na cultura de movimento das crianças, no cotidiano de suas ações e nas relações que elas estabelecem com o meio onde estão inseridas, como potencial educativo na produção de conhecimentos em interface ao projeto institucional e em diálogo com outras áreas de conhecimento, diferentes linguagens e diferentes sujeitos que compõem o currículo da Educação Infantil. Vislumbramos, neste projeto de 2015, a Cultura Popular como prática de ensino, por considerá-la um facilitador de todo esse diálogo e entendida a partir de Certeau

(1994) como cultura produzida no dia a dia e que se torna impregnada de sentidos e de significados.

Nessa perspectiva, encontramos condições para identificar a realidade cultural da criança com a qual estávamos lidando, pesquisar sobre e trazê-la novamente para os seus espaços de aprendizagens. Desse modo, escolhemos potencializar sua capacidade de protagonizar, reconhecendo as especificidades da educação destinada à infância.

Nesse cenário, 2015 foi um ano de muita produtividade para a Educação Física do CMEI AMCC. Entre as várias ações desenvolvidas, podemos destacar a realização de um Festival de Dança com todas as crianças, famílias e profissionais do CMEI dos dois turnos. Nesse rico momento formativo, por meio da dança e outras linguagens, as crianças puderam manifestar suas diversas produções realizadas nas aulas de Educação Física, compartilhando-as com toda a comunidade escolar, sendo assim, reconhecidas como participantes ativos da sociedade. Um dado que marca o impacto desta ação formativa para o CMEI foi quando o Festival de Dança do CMEI AMCC torna-se notícia no site da Prefeitura Municipal de Vitória, como mostra a Imagem 7.

Imagem 7: Festival de Dança torna-se notícia no site da PMV



Fonte: Site da PMV.

Essa, dentre outras ações, foi espaço-tempo de dar visibilidade às experiências corporais das crianças nas aulas de Educação Física. Entre as manifestações da Cultura Popular que foram privilegiadas nas nossas aulas no ano de 2015, reconhecemos: jogos e brincadeiras populares; danças folclóricas e regionais; práticas de aventura e de lazer da comunidade local. Para potencializar a produção dessas experiências, fizemos uma conexão com a Arte, por meio de duas artistas plásticas. Por meio da pesquisa, buscamos inspiração nas instalações da artista plástica brasileira Lígia Clark, que com a obra “A casa é o corpo: labirinto”. Uma instalação de oito metros permite a passagem das pessoas pelo seu interior para provocar sensações do estar dentro do corpo, ilustrada na Imagem 8.

Imagem 8: “A casa é o corpo”. Ilustração da instalação da artista Lígia Clark



Fonte: ceuzinha.coord.pedagogica.escolar.blogspot.com (acesso em 13 de dezembro de 2017)

Como um dos eixos trabalhados no projeto de Educação Física, a ideia de corpo enquanto casa, nos remete às explorações sensoriais, ilustradas nas Imagens 9 e 10.

Imagens 9 e 10: Casa sensorial construída nas aulas de Educação Física

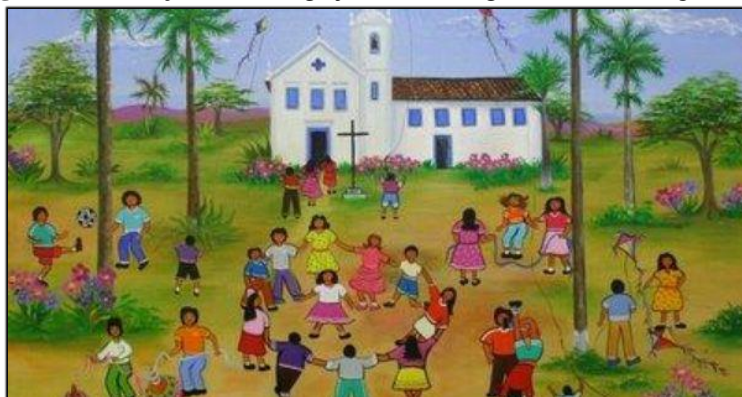




Fonte: Acervo da autora.

Outra artista com a qual dialogamos é a capixaba Ângela Gomes, com obras no estilo Naïf²⁸ que remete à profundidade, brincando com o tamanho das coisas. Trouxemos figuras das suas obras, como as das Imagens 11 e 12, para as aulas de Educação Física como disparadoras de alguns contextos, articulando Sustentabilidade e Cultura Popular para as nossas produções curriculares com as crianças no CMEI e para além dele.

Imagem 11: Ilustração da tela “Igreja de Reis Magos” da artista Ângela Gomes



Fonte: www.sabercultural.com/template/ArtePintoresBrasil/Angela-Gomes-Naif (acesso em 15 de dezembro de 2017)

²⁸ O termo Naïf pode ser traduzido como ingênuo e inocente, características dadas a uma arte simples, desenvolvida por artistas sem preparo e conhecimento das técnicas acadêmicas. Nela, os desenhos e grafias não possuem acabamento adequado, com traços sem perspectiva. A mistura de cores e as linhas possuem traços sempre figurativos e bidimensionais. (www.infoescola.com/artes/arte-naif , acesso em setembro de 2017).

Imagem 12: Ilustração da tela “Olimpíada capixaba” da artista Ângela Gomes



Fonte: www.sabercultural.com/template/ArtePintoresBrasil/Angela-Gomes-Naif
(acesso em 15 de dezembro de 2017)

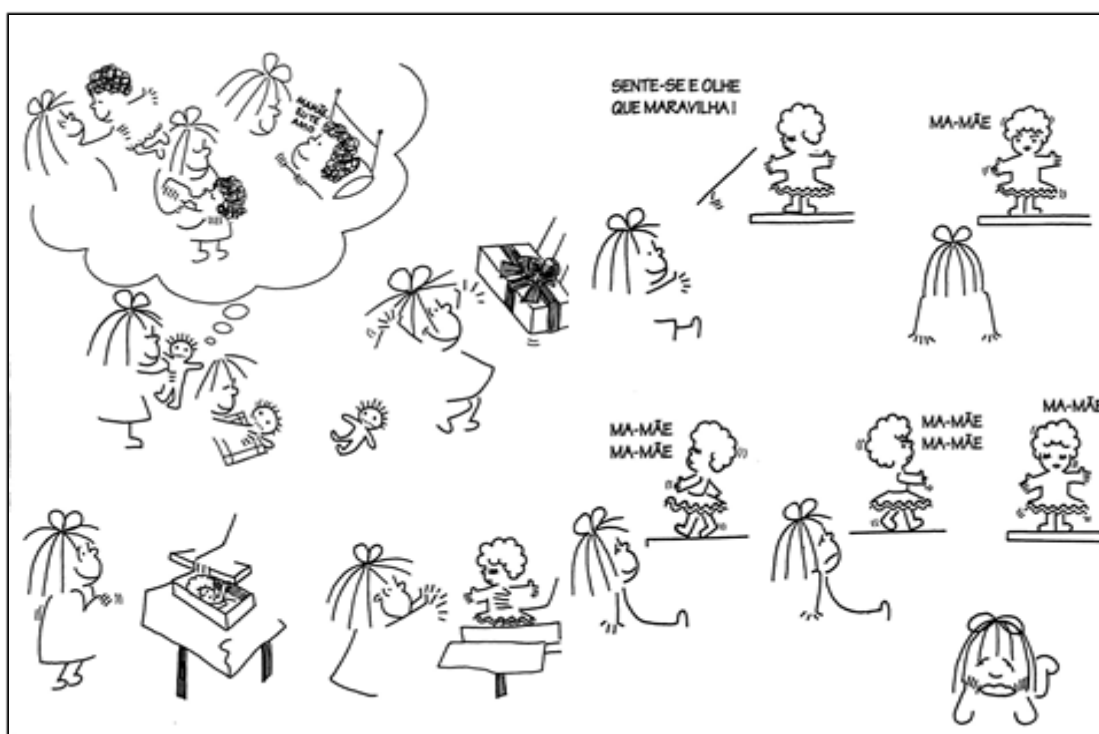
Imagens como estas despertavam no imaginário das crianças o desejo de participar das brincadeiras contextualizadas em aula. Numa dessas experiências, depois de conversar bastante sobre a figura da tela “Olimpíada Capixaba” e todo o contexto de praia, fomos nos deslocando para a sala de vídeo como tubarão (com as mãos juntas e acima da cabeça), já que esse é um elemento que apareceu em nossa conversa. A bolsista ID Pibid/EF/Ufes – Luiza, imitou o peixinho com a boca e convidando as crianças, disse:

Bolsista: “Agora o tubarão vai virar peixinho!” Criança: “Ah não, agora, os tubarões vão pegar o peixinho!” E as crianças saíram correndo atrás da bolsista, inventando um pique pega. Criança: “Eu vi um tubarão! Professora: “É, onde?”. Criança: “no computador da minha mãe.” Criança: “Tia, eu jogo um joguinho do homem aranha que pula num buraco”. Professora: “Onde fica esse joguinho? Onde você brincou?” Criança: “no celular”. Professora: “você gosta?”. Criança: “sim”. Professora: “Por quê?”. Criança: “porque ele pula no buraco assim, ó!”. (Caderno de planejamentos e registros da professora de Educação Física: fragmentos de uma aula dialogada em 2015).

Nesse momento, a criança demonstrou corporalmente como o Homem Aranha pula nos buracos. Nesses dois exemplos, percebemos que as crianças não apenas recebem passivamente, mas conseguem fazer um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) daquilo que propomos a elas. Além disso, muitas crianças estabeleciam relação com o brincar associada às experiências com brinquedos eletrônicos e informatizados, porém nas aulas de Educação Física tinham oportunidade para manifestar experiências com o corpo.

Logo no início do desenvolvimento do projeto de Educação Física, identificamos elementos os quais consideramos importantes sobre a cultura corporal dessas crianças, entre eles, que a interação delas no brincar era bastante curta. Isso sinalizava, para nós, possibilidades de que os brinquedos que essas crianças mais brincavam, poderiam ser brinquedos muito estruturados, completos, eletrônicos, como celular, tablet, jogos virtuais ou brinquedos que ascendem luzes coloridas e fazem sons por si só, ou seja, aqueles que implicam pouca criatividade e expressividade da criança ao brincar com eles, representados na Charge de Francesco Tonucci (2003) na Imagem 13.

Imagem 13: Charge “Quando os brinquedos brincam sozinhos”



TONUCCI (2003, p. 67)

Como parte da sociedade contemporânea, as crianças trazem, na sua cultura corporal, seus envolvimento com os recursos eletrônicos e informatizados, que são revelados na produção de sentidos e de movimentos nas aulas de Educação Física. Na relação de escuta e diálogo que estabelecíamos com elas, suas enunciações e seus comportamentos corporais foram alguns dos sinais que reconhecemos como contribuintes para fomentar, ainda mais, o nosso olhar investigador.

A partir dessa problematização, e inspirados na obra: “A casa é o corpo”, da artista plástica Lígia Clark, identificamos a necessidade de construirmos propostas que proporcionassem maior interação das crianças com as diferentes linguagens na sua relação com o brincar. Afinal, o que pode um corpo? Nesta esfera, elementos como: materiais, cores, ambientes, espaços, cenários, linguagens, contextos de aula, servem para potencializar experiências corporais com as crianças, ampliando a capacidade criativa na experimentação com o brincar. Isso oportuniza autoria e protagonismo na produção de seus próprios movimentos, seus próprios brinquedos e brincadeiras.

Dessa forma, sentimo-nos convocados, enquanto adultos educadores e, principalmente, professores de Educação Física, a assumir o desafio de exercitar propostas/projetos de ensino como ação curricular que nos possibilite, criança e professor, a aprendermos e a nos apropriarmos, pela problematização e pesquisa, de um conhecimento mais autoral. Esses, entre outros indícios, são apontamentos que fundamentaram as ideias para a proposta curricular de Educação Física do CMEI AMCC, para o ano de 2016, sobre a qual vamos discutir no tópico a seguir.

3.2 INTERVENÇÕES COLABORATIVAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA EM ATENÇÃO AOS MOVIMENTOS AMPLIADORES DE EXPERIÊNCIAS

De acordo com os dados discutidos e apresentados no tópico anterior, a Educação Física²⁹ do CMEI AMCC entende que o “passeio”, iniciado no ano de 2015, poderia continuar no ano de 2016, pois o desejo era seguir procurando e encontrando outros lugares e formas mais criativas para brincar. Dentre tantas “casas” nas quais brincamos em 2015, escolhemos especialmente a “casa escola” como um lugar para explorar, descobrir e brincar um pouco mais em 2016. Afinal, quantos espaços temos em nosso CMEI que podem ser transformados em *lugar praticado*? Que podem ser potencializados como ambientes de aprendizagens, de produção curricular? A rampa, a grama, a areia, o solário, o ar, a água, a terra, a sala, o parquinho, entre outros.

Além desses espaços, havia também uma sala no segundo andar do CMEI, que estava praticamente vazia, com pouquíssimos brinquedos, alguns quebrados, pouco frequentada, denominada “brinquedoteca”, ilustrada na Imagem 14.

Imagem 14: Como era a brinquedoteca no ano de 2015



Fonte: Acervo da autora.

²⁹ No ano de 2016, a Educação Física do CMEI AMCC ainda se configura em uma equipe, a saber: três professoras de Educação Física do CMEI AMCC, dentre elas, Vanessa Guimarães (professora de EF dos turnos matutino e vespertino, pesquisadora deste estudo e supervisora do Pibid/EF/Ufes), Rosemary Coelho de Oliveira (professora de EF do turno matutino), Erika Schulz (professora de EF do turno vespertino e supervisora do Pibid/EF/Ufes); 12 bolsistas ID do Pibid/EF/Ufes, dentre eles, Diego, Thiago, Mery Ellen, Taysnara, Webert, Marcia, Luisa, Luiza, Jeane, Sidney, João Pedro, Olavo; e o coordenador de área do Pibid/EF/Ufes professor Dr. André da Silva Mello. Vale ressaltar que, no ano de 2016, a pesquisadora doutoranda Bethânia Alves C. Zandominegue não estava presente no CMEI, pois já havia concluído as atividades de campo de sua pesquisa no final do ano de 2015.

Mediante as primeiras reuniões de planejamento coletivo, já no ano 2016 com todo o grupo de professores do CMEI, houve uma reunião que nos chamou atenção pelo seguinte relato do diretor do CMEI:

Quando esse prédio foi inaugurado, em 2013, colocamos à disposição das crianças na brinquedoteca, brinquedos novos comprados pelo CMEI. Com apenas dois meses de uso desta sala, a maioria dos brinquedos estavam quebrados, desaparecidos ou destruídos. Nessa ocasião, eu recolhi os poucos brinquedos que ainda estavam em boas condições de uso e os guardei e tranquei a sala. Somente depois de conversar com todos vocês, eu reabri a sala para uso, que contava com uma minoria de brinquedos. **Diário de Campo:** Relato do diretor do CMEI AMCC em 06/03/2016.

Esse relato ganha mais sentido quando dispostos a descortinar o cotidiano da escola, e, com olhar investigador, enquanto Educação Física do CMEI AMCC, nos propomos a entender melhor tal situação. Por fazermos parte deste cotidiano desde 2015, havíamos percebido que a forma de uso desta sala, sempre contou com uma dinâmica de ocupá-la quando a encontrassem vazia. De acordo com o relato do diretor, essa forma de utilização já permanecia desde 2013. Com essas informações, entendemos que as práticas, naquele espaço, pareciam não contar com planejamento prévio ou uma intencionalidade pedagógica por parte das professoras, ou sobre as possibilidades de mediações naquele espaço. Além disso, até então, a utilização da brinquedoteca era marcada pela falta de cuidados, de preservação, de sustentabilidade dos ambientes pedagógicos, dos espaços escolares, dos materiais e brinquedos e, principalmente, das relações estabelecidas por eles e com eles, até mesmo em momentos livres de brincadeiras. De antemão, analisamos que práticas como estas divergem com as orientações da BNCC (2017) quando afirma que

[...] A concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um **processo de desenvolvimento natural ou espontâneo**. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (p. 36, grifo nosso).

Diante dos nossos olhos, percebemos, no cotidiano, uma prática que se afastava da capacidade de produção das crianças prescrita neste documento curricular. Isso incomodava não só a Educação Física do CMEI AMCC, mas outros sujeitos desse cotidiano, ocasionando em manifestações, como a narrativa a seguir:

“Essa sala está sucateada! As crianças entram aqui e ficam mais agitadas. Não tem brinquedo para todas. Tem brinquedos quebrados... Uma pena! E isso aconteceu pelo mau uso.” **Diário de Campo:** Narrativa da professora 2 ao sair da brinquedoteca com as crianças em 01/03/16

Em situações como essas, acima relatadas, encontramos pistas que denotam quais eram os conhecimentos iniciais dos sujeitos do cotidiano, a partir dos quais, poderíamos planejar as intervenções de ensino. Assim sendo, identificamos que: 1) a relação da criança com o brincar, com o meio, com os objetos e com os outros, era uma relação pouco afetiva, ausente de cuidados; 2) o ambiente pedagógico se apresentava pouco ou nada interativo, que pouco ou nada convidava a produzir ou criar.

Diante disso, questionamos: Qual seria o papel do adulto na sua relação com a criança e na relação dela com o brincar? Será que o educador/professor/profissional da unidade, valoriza o papel do professor como mediador na prática pedagógica, mediador na produção curricular e na ampliação de experiências com as crianças? Nesse contexto de reflexão, direcionamos o “zoom” das nossas “lentes” para as realidades do CMEI que precisavam ser transformadas. A Educação Física do CMEI AMCC, então, aposta na pesquisa e no aprofundamento teórico buscando respostas para os nossos questionamentos.

Vale ressaltar que, além de continuar configurada em uma equipe, a Educação Física do CMEI AMCC está organizada em arranjos diferentes nos dois turnos de trabalho. No turno matutino, as aulas de Educação Física são ministradas pelas professoras Vanessa e Rosemary³⁰. O turno vespertino, por sua vez, merece notoriedade, pois nas turmas das professoras Vanessa e Erika³¹ (supervisoras do Pibid/EF/Ufes), as aulas são ministradas em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência - ID do Pibid/EF/Ufes. Em cada dia da semana, tem-se a presença de três bolsistas nas intervenções com as crianças, com planejamento prévio realizado em conjunto com as professoras supervisoras e o coordenador de área.

Os doze bolsistas ID, inseridos no referido Programa, são sujeitos ativos da Educação Física do CMEI AMCC nesse processo colaborativo de criar e desenvolver as propostas deste componente curricular no contexto da Educação Infantil. Quinzenalmente, na universidade ou

³⁰ Rosemary Coelho de Oliveira é professora de Educação Física efetiva da Rede Municipal de Vitória desde 2006, localizada provisoriamente no CMEI AMCC no turno matutino.

³¹ Erika de Jesus Schulz é professora de Educação Física efetiva da Rede Municipal de Vitória desde 2008 e está localizada provisoriamente no CMEI AMCC no turno vespertino.

no próprio CMEI, realizamos grupos de estudos para produção escrita, aprofundamento teórico, pesquisa, rodas de conversas, planejamentos, avaliações, a partir da nossa própria prática no cotidiano desta unidade. Adotando a pesquisa e o diálogo como fio condutor de trabalho, discutimos juntos (professoras e bolsistas), tanto a preparação do fazer a prática, como o ressignificar dela, diferente de outros espaços por onde esses bolsistas já estiveram, em que se deparavam com os projetos já em andamento.

A articulação interinstitucional, entre Universidade e escola, efetivada nesse cotidiano, já tem fortalecido os processos formativos da Educação Física do CMEI AMCC, de forma dialógica e dialética, configurando-se numa ação colaborativa. Nessa perspectiva, o nosso desejo é que esses processos extrapolem e envolvam os demais sujeitos, entre eles, as professoras, as assistentes, as pedagogas, o diretor, inclusive as famílias, buscando ampliar a rede de colaboradores nessa dinâmica curricular, em um diálogo produtivo e transformador.

3.2.1 INTERLOCUÇÃO COM DIFERENTES SUJEITOS E LINGUAGENS

A Educação Física do CMEI AMCC, ancorada nos pressupostos teóricos discutidos neste estudo, compreende que as aprendizagens não acontecem espontaneamente, mas são mediatizadas pelas relações/interações entre crianças e crianças, e entre adultos e crianças em diferentes contextos organizados pelo professor. Para tanto, compreendemos que cabe ao adulto um olhar atento, capaz de intervir como sujeito criativo, gerando novos desafios, fomentando a criatividade, o brincar, de maneira que ambos, educador e criança, convivam numa atitude de observação, experimentação e descoberta.

A partir dessa compreensão, enxergamos que praticar ou ocupar a brinquedoteca, nas condições anteriormente relatadas, não possibilitava o encontro, a interação, a troca e, conseqüentemente, a aprendizagem, o que ocasionava um modo não sustentável de se relacionar com a respectiva sala. Nesse sentido, alcançamos que a sala da brinquedoteca se configurava em um *lugar* não praticado (CERTEAU, 1994). Da mesma forma, desde a ocasião desta reunião com o grupo de professores, em março de 2016, o diretor da unidade de ensino, junto às pedagogas, vinha convidando o corpo docente a pensar e planejar, não só a revitalização desta sala, a brinquedoteca, mas de outros espaços da instituição.

Neste amplo contexto escolar, nós da Educação Física do CMEI AMCC, enquanto pesquisadores ativos, em conjunto com outros sujeitos deste cotidiano, identificamos no currículo vivido, uma realidade a ser transformada: o brincar e suas relações. De posse desta identificação, tínhamos em mãos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), que além de desvelar realidades, age intencionalmente, buscando colaboração com demais sujeitos do cotidiano para as tomadas de decisões. Dessa forma, somos convidados a criar, coletivamente, um modo mais *praticado*, sustentável de utilizar, de ocupar, de explorar e de potencializar, os diferentes espaços da unidade de ensino. O contexto nos convidava a transformar *lugar* em *espaço* (CERTEAU, 1994) de aprendizagens, nas experiências das crianças e dos adultos com o brincar.

Nesse sentido, o projeto institucional, enquanto produção do grupo de profissionais da instituição de ensino, se apresentava como uma valiosa alternativa para esta e outras transformações, assim como com os diferentes processos formativos de uma unidade de ensino. De acordo com o documento orientador municipal: *Educação Infantil: Um outro olhar* (VITÓRIA, 2006), o projeto institucional pode se tornar eixo condutor e articulador das práticas pedagógicas, que por meio de uma temática, entrelaçam diferentes sujeitos e diferentes componentes curriculares presentes no currículo da Educação Infantil, dentre eles, a Educação Física.

Depois de algumas reuniões com a comissão técnico pedagógica – CTA (pedagogas e diretor), professores e assistentes, elegeu-se novamente, a temática “Sustentabilidade” como eixo central do Projeto Institucional de 2016, intitulado: *Você faz, o planeta sente*. A intenção de permear as práticas pedagógicas em torno dessa temática, segundo o coletivo desta unidade, se dá com o propósito de atender as demandas anteriormente relatadas, trabalhando as relações humanas e delas com os ambientes, os animais, os objetos. As ideias de ações do projeto institucional, a partir desta temática, concebem a perspectiva, não só da consciência e da preservação, mas também a de situar a criança/sujeito nesse mundo que é fruto das relações que construímos juntos.

Diante desse contexto pedagógico e da sala da brinquedoteca como um território que precisava ser ocupado, um *lugar* a ser *praticado*, pensamos: Que espaço é esse? Ele é nosso, pois há sobre ele um desejo coletivo de ocupação. Então, questionamos: De quais maneiras

podemos praticar, ocupar esse lugar, como lugar de aprendizagens, de experiências com as crianças e adultos? Quais relações podemos ali estabelecer numa perspectiva sustentável?

Percebemos que quando se trata de um *lugar praticado* por crianças, a primeira resposta que encontramos é: brincando. No entanto, era necessário perguntá-las, com quais maneiras de fazer, maneiras de operar, iríamos praticar, explorar, conhecer, descobrir aquele *lugar* na relação com ele, consigo e com os outros.

Pensando em alternativas para os desafios que estão colocados à Educação Física do CMEI AMCC, buscamos disseminar atitudes motivacionais para a coprodução de conhecimento, pois estamos no fluxo do “passeio”, procurando e encontrando lugares e formas para se brincar. Além disso, tocados pelos diálogos estabelecidos na construção do projeto institucional, somos impulsionados a promover, em caráter de aventura, o reconhecimento, a exploração e a apropriação de diversos lugares do CMEI, num ato contínuo, de desvendar, de descobrir, tomar para si e compor com o outro para transformá-los em *lugares praticados*.

Essa motivação que emerge do vivido, sobre a criação de ambientes potentes de aprendizagens, converge com a segunda versão da BNCC, que prevê seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre os quais, destacamos o direito de brincar, que asseguram:

“[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2016, p. 33).

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC, 2016 p. 36, grifo nosso).

Enquanto Educação Física do CMEI AMCC, sabíamos da responsabilidade social de envolver as crianças daquela instituição em práticas que valorizam a sua participação, suas transformações e que atendam aos seus direitos, principalmente o de brincar. Nesse sentido, Sarmento, Soares e Tomás (2006), afirmam que

[...] a participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação nas suas dimensões – política, econômica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância (p. 141).

Ancorados nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, fomos mobilizados e embalados em prol de duas frentes de trabalho para o ano de 2016: 1) produção de brinquedos e brincadeiras nas aulas de Educação Física com as crianças, considerando sua capacidade de produção; 2) revitalização da brinquedoteca do CMEI como um lugar para brincar, um lugar para ser *praticado*. À vista disso, a partir de um planejamento efetivado em conjunto com diferentes sujeitos do cotidiano e no exercício de reconhecer a capacidade de autoria das crianças nos processos de produção curricular, consideramos a proposta de Educação Física desta Unidade como aquela que contribui para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças nas suas relações com o brincar.

Nesse contexto, assumindo a atitude de professor pesquisador, buscamos inspiração no documentário "Território do Brincar"³² para analisar os modos como as crianças ocupam e exploram territórios/lugares, brincando com materiais da natureza, materiais não estruturados. Entendemos que essa busca contribuiu com os processos formativos da Educação Física do CMEI AMCC, no sentido de ampliar a nossa compreensão sobre a relação entre corpo e natureza, com enfoque na criação de brinquedos e brincadeiras, como um modo de experimentação estética, voltado para a sensibilidade, expressividade, criatividade, como maneiras de fazer que respeitam os princípios estéticos presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e na BNCC (BRASIL, 2013, 2017).

A fim de compartilhar experiências formativas advindas desta pesquisa e buscando a transformação de práticas vigentes naquele contexto escolar, a Educação Física do CMEI AMCC assume atitudes propositivas e exhibe o mesmo filme documentário “Território do Brincar” em reunião de formação à noite com todos os profissionais do CMEI dos turnos matutino e vespertino, em 06/03/2016, que tinha como um dos pontos de pauta, discutir sobre

³² Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, acompanhados de seus filhos, percorreram o Brasil. Eles visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. Renata e David registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar, que nos apresenta a criança a partir dela mesma. Deste trabalho, produziu-se um documentário de longa-metragem, no qual estão registradas essas experiências diversas do brincar pelo país. (territoriodobrincar.com.br, acesso em 25 de janeiro de 2018).

a revitalização dos espaços do CMEI. Compreendendo a complexa ação de revitalização da brinquedoteca, consideramos esta reunião como importante ferramenta de encantar/convidar aos demais docentes a compor conosco, solicitando a colaboração deles para juntos tomarmos decisões acerca do desenvolvimento da pesquisa-ação. Para Ibiapina (2008), a Pesquisa-Ação Colaborativa

“[...] de um lado, contempla o campo da pesquisa, quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica [...], de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investindo e fazendo avançar a formação docente [...]” (IBIAPINA, 2008, P. 114).

Nesse viés, após a exibição do filme, o debate é colocado e uma pedagoga se pronuncia: “[...] Eu vi como eu mesma brinquei de muita coisa que tem ali no filme. Para a criança tudo pode virar um brinquedo. Ela tem essa capacidade” (Pedagoga 1 – matutino: Fala proferida no encontro formativo do dia 06/03/2016 e registrada em Diário de Campo).

Apesar dessa fala declarar a concepção de criança que ora transita no coletivo desta unidade, enquanto pesquisadores, queríamos descobrir se, em ações complexas como esta, a de revitalizar uma brinquedoteca, as crianças estariam, de fato, na centralidade do processo. Na conversa, discutimos sobre alguns papéis do professor como aquele que, por muitas vezes, pode oferecer materiais simples às crianças, como foi possível visualizarmos no documentário, como: folhas, gravetos, pedras, madeiras, terra, água, entre outros. Da mesma forma, sobre o professor como aquele que pode se envolver nos processos criativos, nas brincadeiras das crianças.

Enquanto professoras de Educação Física do CMEI AMCC, problematizamos com o grupo: “A mesma criança que é capaz de produzir/construir, também é capaz de destruir? O que precisamos oferecer à criança para que ela coloque em prática, não só a capacidade de produzir, mas também de sustentar, cuidar, relacionar-se com as coisas, com os lugares, com as pessoas, com os animais, sem destruir?” Nesse debate, nós, professoras de Educação Física do CMEI AMCC, perguntamos se podíamos contar com os demais professores da instituição como colaboradores nessa ação. Na ocasião, apenas uma pedagoga do turno matutino se colocou à disposição para participar do processo. Sabíamos, então, que muitos professores

desta instituição se negavam a se articular com a Educação Física, desencorajando outros que poderiam colaborar.

O posicionamento do grupo nesta reunião nos deu pistas que denotam ainda a preferência do grupo por práticas pedagógicas isoladas e/ou o não entendimento do processo colaborativo como troca, mas talvez como um trabalho “a mais” ou aquele que vai tirar delas a autonomia na prática pedagógica. Diante disso, decidimos fomentar o convite às professoras, compartilhando com elas, o que nos motivou a ter um olhar mais sensível para o assunto, e ainda nesta mesma reunião formativa, pronunciamos:

“O acesso aos brinquedos mais prontos, mais elaborados, mais eletrônicos dessa comunidade, chama a atenção da Educação Física deste CMEI. Mas também o mau uso dos brinquedos na brinquedoteca e em outros espaços. Vocês devem perceber isso também. Esses dois fatores podem ser o ponto chave para a revitalização da brinquedoteca, o que demanda de todos nós, professores, um processo formativo, para que venhamos reaprender a assumir o papel de mediadores destes espaços. Essa é mais uma preocupação com os processos e não com a entrega do produto (a sala da brinquedoteca). Mas sabemos que precisamos do movimento humano como fundamental nesse processo, como constituidor do sujeito, que qualifica a infância e qualifica o repertório de experiências oferecidas a elas. E esse é o compromisso que nós temos. Entre todas as ações para o projeto institucional deste ano (2016), destaco duas: a revitalização da brinquedoteca e uma formação com todos nós professores sobre o uso deste espaço. Nós da Educação Física pretendemos trabalhar com brinquedos não estruturados, porque essa possibilidade potencialmente dialoga com a temática do projeto institucional, a sustentabilidade. Todos estão convidados a compor conosco (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1 – matutino: Fala proferida no encontro formativo do dia 06/03/16).

As dificuldades e impasses para a ação colaborativa com demais docentes desta instituição estavam colocados. Inicialmente, pensamos que essa seria uma dificuldade somente nossa. Entretanto, cabe ressaltar que não só a Educação Física enfrentava dificuldades em integrar as professoras em ações coletivas. Em momento de planejamento, uma pedagoga do turno vespertino convida a Educação Física do CMEI AMCC a pensar sobre como materializar atividades que envolvessem e instigassem as professoras a compor com o projeto institucional. Entre as ideias que nós compartilhamos com a pedagoga, está uma brincadeira para ser realizada no cotidiano do CMEI, de modo que cada professora, em seu tempo, poderia interagir e se expressar, manifestando seu envolvimento. Dessa forma, sugerimos:

Você podia montar uma brincadeira tipo acróstico. Fixa um papel bem grande no centro da mesa da sala de funcionários, com a palavra “sustentabilidade” (temática central do projeto institucional). Deixe à disposição algumas canetinhas coloridas

para que elas possam escrever uma palavra ou frase sobre o que elas pensam referente àquele tema e deixe ali por alguns dias. Coloque também um explicativo simples de que aquela palavra é interativa, como uma brincadeira de cruzadinha. Depois você senta com a outra pedagoga e reúna as expressões ali registradas que servirão de possibilidades de trabalho. Nos planejamentos que você faz com elas (as professoras), vocês enxergarão nessas expressões, possibilidades de conexão entre os projetos de sala e o projeto institucional (PESQUISADORA: Fala proferida em planejamento da EF com a Pedagoga 2 – vespertino, transcrita a partir de áudio, no dia 04/05/2016).

Imersa nesse cotidiano de tensões e desafios para um trabalho de integração com demais professores, a Educação Física do CMEI AMCC compreende que precisávamos praticar a ação colaborativa entre os sujeitos da própria Educação Física, para que os demais sujeitos fossem atraídos gradativamente e em processo. Assim sendo, a Educação Física do CMEI AMCC prenuncia a organização de revitalizar a brinquedoteca da instituição e assume como frente de trabalho do seu plano de ação para 2016. A configuração da nossa equipe com muitos sujeitos, nos encorajou a dar partida nessa complexa ação pedagógica, todavia, éramos conhecedores da necessidade de envolver os diferentes sujeitos, para legitimar o uso e a apropriação de um espaço em comum na instituição. Embora em situações adversas para um movimento de colaboração, preferimos insistir convidando os demais sujeitos para o diálogo e composição, pois reconhecíamos que as transformações que precisavam acontecer naquele contexto escolar, passavam pelo âmbito formativo dos profissionais.

Diante deste contexto, a Educação Física do CMEI AMCC sinaliza à Comissão Técnico Administrativa – CTA (diretor e pedagogas), a inevitabilidade de realizar encontros formativos com todos os professores desta instituição para se discutir com esses sujeitos, sobre o uso/ocupação/prática da brinquedoteca entre outros lugares do CMEI.

3.2.2 ESCUTA E DIÁLOGO NA RELAÇÃO COM A CRIANÇA

Conectada ao projeto institucional, por meio da temática sustentabilidade, a proposta da Educação Física do CMEI AMCC foi estruturada. Nós, da Educação Física do CMEI AMCC, pensamos: o que se pode realizar na brinquedoteca? Que tipo de brinquedos e brincadeiras seriam interessantes produzir com as crianças na exploração e na composição da brinquedoteca e em tantos outros espaços de produção curricular nas aulas de Educação

Física? Ancorados na concepção de criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, sabíamos que as respostas para essas questões deveriam partir das crianças. Assim o fizemos, ainda que fosse uma sala quase vazia, começamos a levar as crianças até a brinquedoteca, para que elas enunciassem sobre o brincar naquele/daquele espaço.

Ainda no mês de maio de 2016, de forma paralela, a Secretaria Municipal de Educação – Seme, indica que, para legitimar a Avaliação Institucional³³ (ação prevista para o mês de outubro de 2016), era necessário que cada CMEI começasse a discutir com as crianças e registrar, os desafios, avanços e encaminhamentos sobre o funcionamento da Educação Infantil na referida unidade. Esses registros apontados pelas crianças, uma vez sistematizados, seriam apresentados no dia da referida avaliação, de acordo com as cinco dimensões pré-estabelecidas. Tal movimento possibilita a participação delas como sujeitos desta comunidade escolar, junto aos profissionais e famílias, em ações que podem ser empreendidas no campo da instituição. No sentido de pautar as dimensões curriculares da referida avaliação no diálogo com as crianças, a Gerência de Educação Infantil da Seme sugere a cada unidade, a elaboração e efetivação de um “mini fórum”, garantindo que as expressões das crianças fossem ali contempladas.

Diante de um sincronismo de ideias, a Educação Física do CMEI AMCC, que já havia iniciado um processo de escuta às crianças, sistematizando suas expressões sobre o espaço da

³³ A Avaliação Institucional das Unidades Escolares do Sistema de Ensino de Vitória visa subsidiar e legitimar as ações desenvolvidas pela comunidade escolar e sistematizadas no Plano de Ação, tomando como referência os dados diagnósticos e o Projeto Político Pedagógico - PPP, documento que define, coletivamente, a identidade da escola e os princípios sobre os quais as ações devem ser realizadas. A Avaliação Institucional foi normatizada pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória – COMEV com a publicação das Resoluções 07/2008 e 03/2015 e pela Secretaria de Educação com a publicação da Portaria SEME Nº 074/2016. Esta avaliação que acontece anualmente é parte de um processo avaliativo que visa à análise e à compreensão das potencialidades e desafios do Sistema Municipal em suas diferentes etapas e modalidades de ensino, buscando avaliar a educação pública no Município, tendo como foco os processos de gestão, ensino e aprendizagem, garantindo às nossas unidades de ensino elementos para subsidiar suas ações e ao Sistema uma visão ampliada das necessidades para o monitoramento, avaliação e formulação de políticas que possam assegurar o direito a educação de qualidade. De acordo com este documento, a Avaliação Institucional no município de Vitória/ES é constituída por 05 (cinco) dimensões: D 1: Gestão Democrática; D 2: Currículo, Práticas Pedagógicas, Avaliação e Interações; D 3: Ambiente Educativo - Espaço Físico, Mobiliário, Equipamentos e Materiais; D 4: Condições de Acesso e Permanência; D 5: Formação e Condições de Trabalho dos(das) professores(as) e profissionais da Educação. Todas as Dimensões são contempladas nas ementas apresentadas nos 05 (cinco) grupos temáticos propostos para o Fórum de Avaliação da Educação do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, que também acontece anualmente (VITÓRIA, 2015, p. 3 e 4).

brinquedoteca, efetiva práticas que convergem com o encaminhamento da Gei/Seme e nomeia esta ação em andamento de “Mini-fórum”.

Por meio do “Mini-fórum”, os indicadores da “ocupação de território” ou de prática da brinquedoteca partiram de uma relação de escuta e diálogo com as crianças nas aulas de Educação Física, como na Imagem 15, considerando os interesses, necessidades e expectativas dos pequenos.

Imagem 15: “Mini-fórum” da Educação Física



Fonte: Acervo da autora.

De acordo com a imagem acima, numa atitude de escuta às crianças, o diálogo com elas foi realizado no seguinte percurso: a) levamos as crianças de 2 a 6 anos, turma por turma, à brinquedoteca, do jeito em que a sala se encontrava naquele período, praticamente vazia e com pouquíssimos brinquedos, sendo na sua maioria, quebrados. b) permitimos que as crianças brincassem nesse espaço somente com o que ele oferecia. c) Interagindo com elas, perguntamos o que elas achavam da sala. d) Informamos que tínhamos interesse em ir até uma loja e perguntamos sugestões delas sobre quais brinquedos comprar para aquela sala. e) Informamos também que iríamos à natureza buscar alguns materiais para que nós e elas construíssemos os nossos próprios brinquedos e brincadeiras e perguntamos sugestão delas sobre o que buscar na natureza. f) As respostas e enunciações das crianças foram registradas. g) Reconhecemos as *enunciações* das crianças, como pistas para os planejamentos, como

indicação para a escolha dos brinquedos e brincadeiras a serem produzidos com elas nas aulas de Educação Física, assim como os materiais necessários para a composição da brinquedoteca. Dentre os materiais ou brinquedos que seriam trazidos da “loja” e/ou da “natureza”, indicados pelas crianças, destacamos:

Grupos 3 - Loja: *carro/ Elza/ barquinho/ mac queen*. Natureza: *patinho/ girafa/ leão/ baleia/ uma flor/ regador/ dinossauro/ carrinho de corrida/ casinha pequena/ relógio*. **Grupos 4** – Loja: *carrinhos, massinha, homem aranha, boneca, fantasia, bola*. Natureza: *dinossauro, floresta, rio, árvore, peixe*. **Grupos 5** - Loja: *barco/ carro/ boneca/ caixinha de maquiagem/ caixa da polly/ cavalo de roda/ ioiô/ carro de corrida/ carro de controle remoto/ piscina/ castelo/ enfeites/ tapete/ pintar as paredes de vermelho*. Natureza: *tigre/ gato/ cavalo/ leão/ árvore para pular e subir/ onça pintada/ hipopótamo/ mar para nadar/ sementes*. **Grupos 6** – Loja: *mais brinquedos/ Super herói e super heroína/ submarino/ Huck/ carrinhos/ massinha/ carrinho da barbie/ pista de corrida de moto/ boneca pequena que a gente pode pegar/ livro/ brinquedo de comprar coisas, igual aquele negócio de padaria, caixa registradora/ boliche/ blocos de construção/ letras/ diversão/ casinha/ snoop/ tapete de letras e de amarelinha/ uma canetinha de escrever no quadro/ escorregador/ barbie/ boneca/ soldadinho/ bambolê/ avião/ castelo/ Wood*. Natureza: *galinha/ cachorrinho/ patinho/ poney/ passarinho/ água/ gavião/ esquilo* (CRIANÇAS: Enunciações emitidas na brinquedoteca vazia, em março e abril de 2016).

O movimento de levar as crianças até a brinquedoteca se processava como uma dinâmica de trabalho da Educação Física do CMEI AMCC nesse cotidiano. Não tínhamos dúvidas de que as expressões das crianças ofereceriam pistas para as nossas práticas pedagógicas com elas, pelo exercício de reconhecê-las como produtoras, o que conflui com a concepção de criança das prescrições curriculares, tanto as nacionais como a municipal.

Um movimento cotidiano, que já estava em andamento, ganha força e nome quando a Seme prescreve a Avaliação Institucional como uma atividade para todas as unidades de ensino do município de Vitória. Segundo Sacristán (2000, p. 201), [...] “um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem”. Dialogado na direção do vivido para o prescrito, os currículos não só convergiram, mas foram fortalecidos, ou seja, aquilo que já acontecia no cotidiano é articulado com o que é prescrição municipal à unidade de ensino.

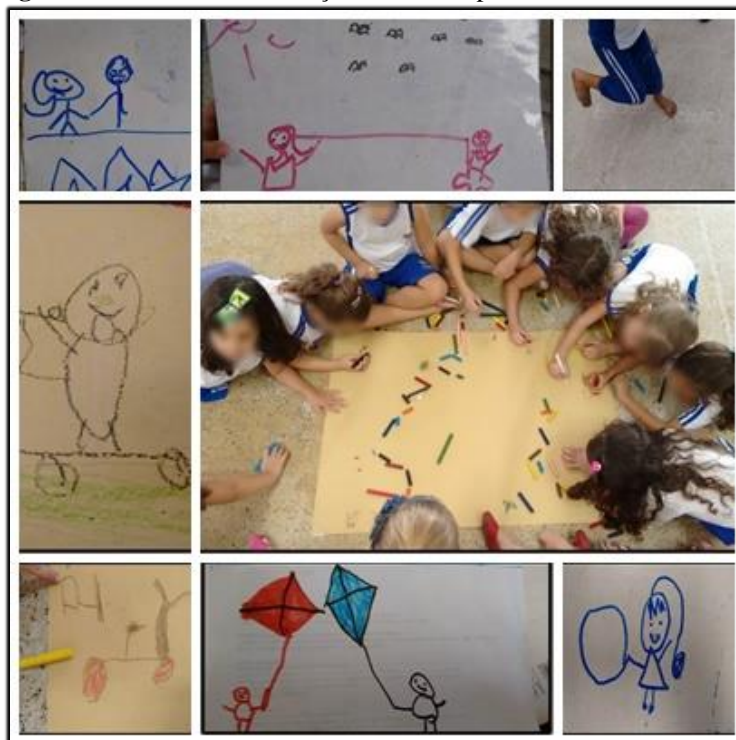
A Educação Física do CMEI AMCC realiza o “Mini-fórum” em vários dias, até levarmos todas as turmas de Grupo 3 ao Grupo 6 à brinquedoteca. Por optarmos registrar os indicadores

a partir das *enunciações* das crianças, escolhemos levar as turmas de Grupo 3 em diante, considerando que a fala é comumente mais articulada após os dois anos de idade.

A partir do compromisso que assumimos em produzir experiências de ensino e aprendizagens na cultura de movimento com as crianças, no cotidiano de suas ações e nas relações que elas estabelecem com o meio em que estão inseridas, estruturamos o nosso projeto de Educação Física (anexo 1) em eixos temáticos, para a organização das nossas práticas em interface ao projeto institucional da Unidade.

Depois da imersão e procura em diferentes fontes de inspiração, nós da Educação Física do CMEI AMCC, ancorados em Nilda Alves (2012) quando afirma que pesquisar o cotidiano requer de nós “beber em todas as fontes”, buscamos ainda outro indicador para as nossas práticas e perguntamos às crianças: o que vocês mais gostam nas aulas de Educação Física? Entre suas respostas, estavam as expressões em falas e nos desenhos: basquete/ futebol/ vôlei/ pular corda/ brinquedão/ fitas (de GR)/ brincadeiras/ patinação/ pátio de areia/ brincar de família/ rock and roll/ esportes/ bicicleta/ andar nos bancos/ quando tem bola. Além dessas enunciações, registradas em diário de campo, algumas imagens dos desenhos das crianças retratam as preferências delas nas aulas de Educação Física, como mostra a Imagem 16.

Imagem 16: Desenhos das crianças sobre suas preferências nas aulas de EF



Fonte: Acervo da autora.

Identificamos brincadeiras e diversas práticas corporais, como o slackline, a bicicleta, o patinete, pular corda, soltar pipa, jogar bola, pular amarelinha nos diversos tipos de desenhos e ainda a preferência pelos esportes nas falas das crianças. Desta forma, buscando fomentar uma prática pedagógica atenta às manifestações infantis, aos desejos e interesses que as crianças expressam. A proposta da Educação Física desta unidade para o ano de 2016 vislumbra as práticas corporais, esportes, jogos e brincadeiras como conteúdos potencialmente contextualizados na/com a sustentabilidade.

Nesse repertório de fontes de pesquisa e influenciados pelo filme documentário “Território do Brincar”, pelos modos como aquelas crianças do filme criavam os seus brinquedos e brincadeiras numa perspectiva exploratória, estreitando sua relação com a natureza; encontramos possibilidades de enxergar o ar, a água, a terra e o fogo como *lugar* para praticar, para brincar. A partir desta reflexão e da conexão com o projeto institucional *Você faz, o planeta sente*, elencamos os quatro elementos da natureza, como eixos temáticos para as ações da Educação Física.

Além de orientar a contextualização das aulas, trazer ludicidade e instigar a subjetividade nas nossas práticas pedagógicas, esses eixos temáticos também davam a ideia de *lugar praticado*, quando indagamos: De que modo eu brinco na água? Na terra? No ar? No fogo? Os quatro elementos da natureza apresentaram diversas possibilidades de representação simbólica, uma delas foi a produção de um estandarte para cada elemento, ilustrado no planejamento a seguir. Nessa perspectiva, a pesquisa e o diálogo foram o fio condutor de trabalho nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educação Física neste CMEI.

Os quatro estandartes que servirão de disparadores de contextos de aula, vão “morar” dentro da brinquedoteca vazia durante o ano de 2016 e transitar/passear pelo CMEI durante as aulas de Educação Física. Ao transitarmos pelo CMEI, as crianças levariam o estandarte que contextualiza aquela aula, cantando o grito de guerra: “Explorar, explorar, a aventura vai começar!” (PESQUISADORA E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Registro em diário de campo do planejamento de Educação Física em 11/04/2016).

O Projeto de Educação Física intitulado *Explorar, encontrar, um lugar para brincar*, tem como objetivos da proposta pedagógica desse componente curricular no CMEI AMCC, para 2016: a) Produzir experiências curriculares com as práticas corporais, esportes, jogos e brincadeiras, contextualizadas na/com a sustentabilidade, considerando os quatro elementos

da natureza como eixos temáticos: Ar, Terra, Água e Fogo; b) Fomentar a criação de brinquedos e brincadeiras a partir de materiais *não estruturados*³⁴, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura; c) Revitalizar, com os diferentes sujeitos da comunidade escolar, a brinquedoteca, como um lugar para brincar, a partir dos brinquedos e brincadeiras produzidas com as crianças nas aulas de Educação Física; d) Promover, em caráter de aventura, o reconhecimento, a ocupação, a prática e a apropriação dos diversos lugares do CMEI, como *espaços* – lugar praticado (CERTEAU, 1994); e) Desenvolver uma formação com os professores do CMEI para discutir a prática, os usos da brinquedoteca, bem como fomentar a implementação de *espaços* como este, com práticas a partir da autoria das crianças e da mediação do professor como potencializadores de aprendizagens e como modos de valorização das relações com o meio, com os objetos, com o outro e consigo mesmo.

Diante destes objetivos e da complexidade das ações que os envolviam, convidamos também as famílias a participarem desse processo. Em planejamento no dia 09/04/17, elaboramos um bilhete apresentando a proposta pedagógica da Educação Física e solicitamos a participação delas na doação de alguns materiais não estruturados, como: chinelos usados, pneus de Kart, pregador de roupa, bacias, peneiras, tecidos de diferentes texturas e metragens, plásticos transparente, caixas de papelão, meias, roupas de bonecas, carretéis de linha, botões grandes, rolos de papel, canudos, velcro, rolo de macarrão, plástico bolha, cestinhas de lixo, rolhas, fitas, palitos de picolé entre outros. Uma das professoras de Educação Física aponta a necessidade de ter um local como referência, uma caixa para o depósito dessas doações. Escolhemos, então, a entrada do CMEI como localização desta caixa.

Neste dia, também nos reunimos com o diretor do CMEI para solicitar condições objetivas da parte administrativa para a materialização da nossa proposta, dentre elas:

1) Limpeza do CMEI em seus diferentes espaços, pelo fato de não termos sala específica para as aulas de Educação Física e utilizarmos todos os espaços do CMEI, além de considerarmos que as atividades com as crianças de exploração com o corpo, não acontecem muito em cadeiras e mesas, mas no chão da escola.

³⁴ Além dos materiais encontrados na natureza como folhas, gravetos, pedras, destacamos a utilização de materiais não estruturados que apresentam durabilidade e resistência para a construção de brinquedos para compor a brinquedoteca, materiais simples e de baixo custo como: pneus, rolos de papel, carretéis de linha, garrafas, jornal, papel, barbante, TNT, tinta guache, caixas de papelão, tecidos, chinelos usados, lã, fitas, bastões, bambolês, cordas, rolhas, prendedor de roupa, palitos de picolé, sacolas, revista, meias, borrifador, bacias, plástico bolha, espaguete de hidroginástica, esponjas, folhas, tampinhas PET, mangueiras, canos de PVC, entre outros.

Apesar do diretor afirmar que existia uma organização e mapeamento dos funcionários com suas frequências de limpeza nos espaços, solicitamos uma atenção maior à limpeza do chão do CMEI, tendo em vista a proximidade da instituição com as mineradoras Vale e Arcelor Mital. O pó preto e a sujeira acumulados com facilidade atrapalham e às vezes impossibilitam a participação das crianças e dos adultos em atividades planejadas para as aulas de Educação Física. Além disso, reforçamos a solicitação de lavar a sala de materiais da Educação Física, que por conta de uma obra, todos os itens se encontravam cobertos por pó de cimento e até o momento não havia sido limpa.

2) Dentre os materiais não estruturados que planejamos utilizar nas aulas, estavam os pneus de kart (que foram doados pelo proprietário de Kartódromo). Por isso, pedimos ao diretor que fosse buscá-los no kartódromo de Jacaraípe ou que providenciasse um transporte.

3) Solicitamos, também, a compra de alguns itens como lanternas, globo de luzes coloridas, fita adesiva para sinalizar pisos, entre outros. Demarcamos equívocos na organização dos horários de lanche das assistentes de educação infantil e estagiárias, que saem somente nos horários das aulas de Educação Física, comprometendo o atendimento às crianças de 0 a 3 anos que necessitam de cuidados durante as nossas aulas. O diretor afirmou atender às solicitações da Educação Física com premência, todavia, observamos morosidade nesse atendimento.

A busca por um diálogo mais ampliado entre professores de Educação Física, crianças, bolsistas e coordenador do Pibid/EF, projeto institucional, pedagogas, outros professores, diretor, famílias, articulado à variedade de fontes de pesquisa; revela a complexidade de ações que emergem do cotidiano para a efetivação da Pesquisa-Ação Colaborativa, que age intencionalmente, com uma proposta pedagógica centrada na experiência da criança.

3.2.3 ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS E EIXOS TEMÁTICOS COMO POTENCIALIZADORES DE EXPERIÊNCIAS

De posse dos itens que considerávamos importantes para a constituição do Projeto de Educação Física do CMEI AMCC no ano de 2016, produzimos uma “tempestade de ideias” para dialogar com as pistas que as crianças deram sobre os materiais, brinquedos e conteúdos que poderiam ser trabalhados com elas nas aulas. As ideias foram inspiradas nos eixos temáticos “os quatro elementos”, que serviram de possibilidades de contextos de aula na produção de experiências de ensino e aprendizagem nas nossas práticas.

Com esta organização, as intervenções pedagógicas da Educação Física, contextualizadas a partir do elemento Ar, aconteceram nos meses de abril e maio:

No **ar** estão as brincadeiras de contemplação, soprar, voar com asas, penas, saltos, pipas, petecas, pernas de pau. Um diálogo sensorial com as alturas. Através do sopro, as crianças entram em contato concreto com o ar de dentro de si. Também podemos construir e brincar com aviões de papel, paraquedas, cata-ventos, catrecos, balangandãs, gira-gira, correr com capas de super-heróis que se movimentam, naves espaciais, enfim, experiências que são produzidas no movimento e que podem estar fora do chão, como: vôlei, falsa baiana, pêndulo, rapel, escalada, petecas, trampolim, futebol aéreo, ginástica rítmica, dança, slakcline, baisebol, basquete, arremessos, bumerangue, bilboquê, tênis, handebol, casinha na árvore, fada, ventilador, nuvem, pássaro, borboleta, balão, entre outras (Anexo 1 - Projeto de Educação Física 2016: Fragmentos da “tempestade” de ideias para a contextualização das aulas).

A perspectiva de aventura já percorria nossas aulas com o elemento Ar. Esse contexto era criado na utilização de diferentes linguagens como a imagem do “Doki”, um personagem de desenho animado transmitido em canal infantil televisivo, caracterizado por sempre explorar uma aventura junto com sua turma de amigos. Em uma de nossas primeiras aulas, ao mostrar a imagem do personagem “Doki”, iniciei a conversa com a turma, perguntando:

“Quem é esse? O que ele faz?” Uma criança respondeu: “É o Doki, ele anda de avião”. Eu: “Quando ele voa de avião, ele vai para onde?” Criança: “Ele voa bem lá no alto, lá no alto!” Eu: “Isso, voa bem alto, porque ele gosta de aventura. E hoje nós também vamos fazer uma aventura no alto. Nós vamos passar por uma ponte bem alta. Será que a gente vai cair?” Criança: “A gente segura, a gente segura na corda que você vai colocar” (fragmentos da aula dialogada registrada em diário de campo em 16/04/16).

Recorrendo a este diálogo, encontramos pistas que denotam a relação de confiança estabelecida entre adulto e criança, importante na materialização de uma prática, cuja perspectiva é voltada para a aventura. Em outra intervenção com esse elemento, depois de assistirmos a um vídeo sobre os pássaros e cantarmos uma canção sobre o voar, uma criança sentou no colo de uma bolsista e disse: “Tia, eu quero ir pro céu, quero voar como os passarinhos”. A expressão dessa criança serviu para nós como uma sugestão e assim o fizemos. Em diálogo com a nosso planejamento, vivenciamos uma aula toda voltada para as possibilidades do “voar”, com os braços, com a capa de super-herói, conduzindo o avião de papel e os aviões feitos com palito de picolé e prendedores de roupa produzidos por elas mesmas, como mostra a Imagem 17.

Imagem 17: Produção de brinquedos e brincar de voar



Fonte: Acervo da autora.

E as possibilidades com o voar não acabam por aqui, vivenciamos outras brincadeiras como o pêndulo de corda, balanço de pneu, trampolim, gancho de corda, skate, slackline, corda de escalada, foguete, entre outras experiências corporais com o elemento Ar, como ilustram as Imagens 18 e 19:

Imagens 18 e 19: O elemento Ar nas aulas de Educação Física



Fonte: Acervo da autora.

Apesar disso, as crianças nem sempre consomem de forma passiva aquilo que propomos. Para exemplificar, recorreremos ao relato da professora e pesquisadora no diário de campo, que está a seguir, com registros sobre outra aula com o elemento Ar que foi planejada para brincar de basquete lançando aviões de papel dentro dos bambolês pendurados, verticalmente, no alto por uma corda.

[...] Os bambolês tinham faixas azuis amarradas neles. Depois de construirmos (dobrarmos) e pintarmos com as crianças os nossos aviões de papel, contei uma história para explicar o que poderiam ser aqueles bambolês azuis. A história falava de um céu cheio de nuvens, depois apareceu um pássaro gigante e com um sopro muito forte nas nuvens, fez um buraco nelas. Nesse momento, soprámos bem forte imitando esse pássaro gigante e assim seguiu a história, que por sua vez sugeria, que os bambolês azuis pendurados, pudessem ser as nuvens com buracos no meio, para que nossos aviões fossem lançados dentro delas, como no basquete em que lançamos a bola na cesta. Uma criança disse: “Eu pensei que aqui era uma caverna de monstros”. (sugerindo que os bambolês pendurados fossem os monstros). Outra criança: “Eu gostei que meu avião voou por cima das nuvens”. (fugindo à possibilidade de acertar os aviões dentro das nuvens). Outra criança: “Eu prefiro voar com o avião, eu não gosto de lançar, porque às vezes ele se perde”. (sugerindo voar segurando o avião). Assim o fizemos, brincamos com os aviões, com as nuvens e com a caverna de monstros de várias formas e possibilidades sugeridas (Diário de Campo: aula em 19/04/17).

Esses registros demonstram uma atitude de atenção a um elemento caro para a Educação Física do CMEI AMCC: a concepção de criança. Fundamentado neste ponto de vista, o relato anterior apresenta uma prática pedagógica que reconhece o protagonismo da criança nos processos de produção curricular. No exercício do aprofundamento teórico, encontramos explicações sobre essas manifestações infantis, em Corsaro (2011). Com base nesse autor, entendemos que as crianças não são passivas frente aos conteúdos aos quais estão expostas, mas interpretam e reconstroem ações em seus momentos brincantes, como uma *reprodução interpretativa* do que veem e vivenciam. Na *reprodução interpretativa*, as crianças apropriam criativamente as informações do mundo adulto para produzir suas próprias e únicas *culturas de pares*. Tal apropriação é criativa à medida em que a informação do mundo adulto é transformada para atingir os interesses do mundo dos pares (CORSARO, 2011).

Na sequência das intervenções com o elemento Ar, destacamos a seguir, outra narrativa que indica práticas de reconhecimento do protagonismo da criança.

[...] Depois da contagem regressiva, eu e uma turma de grupo 5, entramos no foguete e chegamos no Espaço Sideral (choupana). Lá, desenhamos com giz no chão um sistema solar gigante, com um sol ao meio. Todos ganharam outro tipo de

foguete (uma tampinha pet) e se colocaram ao redor do sistema solar. Na brincadeira, sem colocar as mãos no foguete, eles poderiam soprá-lo no chão até chegar dentro do sol. Em seguida, todos puderam desenhar o seu próprio sistema solar, brincando com o seu foguete, depois em duplas ou em trios. Já que conhecemos dois tipos de foguete, trouxe também outro tipo de sol (arco de bambolê com faixas de tnt amarelo amarradas). As crianças podiam lançar os seus foguetes dentro deles. Para isso, fui segurando o “sol” em vários planos, níveis e com desafios (baixo, alto, vertical, horizontal, parado, em movimento), dificultando e ampliando as possibilidades corporais de lançamento dos objetos. Faltando 20 minutos para terminar a aula, sugeri que voltássemos para o “planeta Terra”, já que tínhamos que retornar para a sala deles. Então, disse às crianças: “Agora chegou a hora de voltarmos para o planeta Terra!” Uma criança respondeu: “Não! A gente não quer voltar!” Eu: “Por quê?” Criança: “Porque a gente quer ficar por aqui, no Espaço Sideral”. No sentido de cumprir o tempo previsto para o término da aula de Educação Física (15 min.), sugeri que colocássemos os paraquedas (brinquedo feito com sacola e barbante). Com os barbantes cortados previamente, as crianças ajudaram a construir os paraquedas amarrando-os nas sacolas e na cintura. Brincamos com os paraquedas retornando à sala de aula (Diário de Campo em 26/04/16).

Ao interagir com essa narrativa, percebemos que diante do pouco tempo que se tinha para retornar à sala de aula, geralmente contado para o deslocamento e cuidados necessários como calçar os sapatos, lavar as mãos, beber água, subir a rampa e organizar as crianças na sala de aula, a professora-pesquisadora, convocada e disposta a dialogar com as crianças, encontrou formas de materializar e oportunizar a produção de sentidos e experiências a partir das *enunciações* das crianças. Nessa atmosfera de aula, as crianças deram continuidade na produção de brincadeiras, até mesmo no deslocamento para a sala de aula e transição para outros contextos da sua rotina com outra professora, outras atividades, outro espaço, no caminho (saltando de paraquedas) brincando pela escola, como na Imagem 20.

Imagem 20: Experiências com o eixo temático Ar nas aulas de EF



Fonte: Acervo da autora.

A partir das *enunciações* das crianças, ilustradas na narrativa e nas imagens, compreendemos que, uma vez contextualizadas, linguagens como vídeos, imagens, músicas, histórias, entre outras, fomentam as produções infantis. Quando utilizadas em diálogo com as *enunciações* infantis, as diferentes linguagens representam importantes meios pelos quais a criança percorre para alcançar o mundo adulto, assim, ela o reestrutura dentro de um sistema de produção de sentidos que dê conta de seus interesses enquanto crianças, tornando-as co-construtoras da cultura na qual estão inseridas (CORSARO, 2009). Por meio das linguagens, além de alcançarmos o diálogo com a criança, compreendendo-a na sua multiplicidade de dimensões, reconhecemos a especificidade do seu tempo e do tempo de suas aprendizagens, que não é recortado, não é fragmentado, nem organizado em disciplinas, mas legitimado em experiências produtivas por um corpo brincante.

Essas foram as primeiras experiências de ensino e aprendizagens de muitas que percorremos com o tema “os quatro elementos”. Apesar disso, os eixos temáticos organizados no projeto de Educação Física em andamento, já ecoavam os quatro cantos do CMEI e pareciam inspirar os demais professores. Em reunião no dia 06/06/2016, cuja pauta era o planejamento da Festa

Cultural, o mesmo tema foi sugestão do coletivo de professores, como tema central da referida festa. Assim como no ano anterior, a festa é realizada durante uma semana com características “juninas”, pois acontece em junho. Para tanto, foram planejados coletivamente: a decoração do CMEI com bandeirinhas construídas pelas famílias, um dia com o cardápio voltado para a culinária típica da roça, um dia de brincadeiras juninas ministradas pela equipe de Educação Física do CMEI AMCC, um dia de vestimenta caipira, sendo que os demais dias eram destinados para apresentações de danças, cujo figurino era comumente providenciado pelos pais, sendo que as crianças já vinham arrumadas de casa.

Quando discutida a possibilidade da temática “os quatro elementos” adentrar a contextualização da festa cultural, algumas professoras demonstraram preocupação com os figurinos sobre o tema, já que, em pouco tempo, elas teriam que providenciá-los para as apresentações de dança e não os pais. Nesse momento, me pronunciei apresentando algumas alternativas, colocando-me à disposição para ajudar a encontrar soluções mais concretas para atender à preocupação delas. Mas, após a conversa com o grupo de professoras, declinou-se a ideia do tema “os quatro elementos” para a Festa Cultural e elencaram o tema “folclore”, afirmando ser mais abrangente.

Ainda no mês de junho e com o intuito de marcar o processo de composição na brinquedoteca, a Educação Física do CMEI AMCC realiza uma ação com todas as turmas, que representou para nós uma “marcação de território” das crianças na brinquedoteca. Entendemos território, não apenas como um lugar geográfico, mas como *território usado* (SANTOS, 2002.), ou ainda como *espaço* (CERTEAU, 1994), como um lugar praticado.

Denominada “Fincada dos estandartes”, essa ação foi criada para socializarmos, na sala da brinquedoteca, com toda a comunidade escolar a ideia e o sentido dos eixos temáticos e sobre a circulação dos estandartes dos quatro elementos da natureza como disparadores dos contextos das nossas intervenções pedagógicas, que potencializavam nossa dinâmica de trabalho para a revitalização da brinquedoteca. Com essa ação, os estandartes, como representações dos quatro elementos, passaram a “morar” na brinquedoteca vazia e dali eram levados para as aulas de Educação Física, disparando uma dinâmica de produção de brinquedos e brincadeiras com as crianças para posteriormente compor a brinquedoteca, transformando-a num ambiente interativo, produtivo, praticado, isto é, transformando *lugar* em *espaço* (CERTEAU, 1994).

Essa ação foi realizada com todas as crianças e professoras do CMEI no dia 09/06/16, da seguinte maneira: 1) Lemos a “carta” que a natureza enviou às crianças. 2) Ao som da música “*Os quatro elementos*”, cuja transcrição de sua letra está a seguir, as crianças fincaram os quatro estandartes nesta sala (cada estandarte com imagem fotográfica ampliada de um elemento da natureza e enfeitado pelas crianças). A entrada e a fincada dos quatro estandartes representavam os “quatro elementos da natureza” como nossos convidados especiais na brinquedoteca e nas aulas de Educação Física, potencializando essa aventura.

Vento que venta na ponte,
Que vem lá da ribanceira,
Que viaja pelos montes,
Do lado de lá da fronteira.
Vento que é ventania, que é brisa, que é ar.
Vento que sopra bem forte pro fogo apagar.
Fogo que arde e queima e pode acabar com a floresta.
Fogo que faz a fogueira, que fica no meio da festa.
Fogo que fere, que inflama que faz esquentar.
Fogo que aquece a água que vai nos banhar.
Água, que move com o vento,
Que apaga o fogo,
Que lava a terra.
Terra, a base de tudo,
Os quatro elementos,
O nosso planeta.
Terra, água, fogo e ar.

Diário de Campo: Transcrição da letra da canção: “Os quatro elementos”

2) Convidamos as professoras de sala para escolher, junto às crianças, um símbolo de um elemento que tivesse ou não proximidade com o seu projeto, para então levá-lo à sala de aula e juntos, professoras e crianças, produzirem brincadeiras, vivências, experiências com o elemento elencado por eles, como mostram as Imagens 21, 22 e 23.

Imagens 21e 22: Entrada e “fincada dos estandartes”



Fonte: Acervo da autora.

Imagem 23: Entrega simbólica dos elementos da natureza às diferentes professoras



Fonte: Acervo da autora.

Essa ação a qual chamamos de “Fincada dos estandartes” repercutiu algumas manifestações, como podemos ver na narrativa da professora 2: “Gostei do que vocês fizeram. A escola estava precisando disso, precisando de uma mexida”. Narrativa de uma professora ao sair da brinquedoteca no dia da *Fincada dos estandartes* (Diário de Campo, 09/06/16).

O convite ao diálogo com as demais professoras, feito pela Educação Física do CMEI AMCC, refletiu, no cotidiano do CMEI, alguns desdobramentos nas práticas com as crianças, a partir da entrega dos símbolos dos quatro elementos. Um deles foi com o Grupo 4 D, quando a professora 2 pediu às crianças que representassem com desenhos e pinturas em giz de cera, aquilo que mais gostaram da “Fincada dos estandartes”. Dentre os desenhos, destacamos a expressão dos quatro elementos produzida por uma das crianças, como mostram as Imagens 24 e 25.

Imagens 24 e 25: Criança do Grupo 4 D mostrando o desenho dos quatro elementos



Fonte: Acervo da autora.

No dia seguinte à “Fincada dos estandartes”, uma criança trouxe de casa uma boneca nova, embalada num papel de presente para doar para a brinquedoteca. Essa atitude da criança representa, para nós, movimentos que transpõem os muros da escola, convoca a família a fazer parte do processo e demonstra produção de *experiências* (BONDÍA, 2002) pelas/com as crianças, pois as tocam.

Na semana seguinte, uma professora de Grupo 3 do turno matutino trouxe para a sala de aula a sacolinha que representava o elemento fogo e realizou com as crianças uma experiência com fogo de verdade, com vela acesa e giz de cera. Para essa atividade, ela sentou todos ao redor de uma mesa, acendeu uma vela e com ela, aos poucos, foi esquentando a pontinha do giz de cera. O calor derretia a cera e dava uma textura diferente ao giz, mais líquida e com cores mais vivas. Em diálogo com as crianças, a professora oportunizou a experiência de pintar e desenhar no papel com novas cores e texturas do giz de cera, a partir do fogo (Diário de campo, 16 de junho de 2016). Essa experiência é ilustrada na Imagem 26.

Imagem 26: Experiência com fogo produzida com a professora e crianças do Grupo 3 do matutino



Fonte: Acervo da autora.

A professora 4, que ministra aulas no Grupo 5 do turno vespertino, produziu com as crianças, desenhos com a técnica de soprar a tinta guache com canudo, assim como um texto coletivo, a partir do elemento Ar. Ela compartilhou essa experiência com a Educação Física por meio das redes sociais, com fotos e narrativas que expressavam que ela e as crianças fizeram “grandes descobertas” (Diário de Campo em 22/06/16). Para ilustrar, recorremos às Imagens 27 e 28.

Imagens 27 e 28: Postagem nas redes sociais pela professora do grupo 5 do vespertino



Fonte: Acervo da autora.

Além da *Fincada dos estandartes*, destacamos outra ação dentre as realizadas no mês de junho, o “Dia das brincadeiras juninas”, como parte da programação da semana de Festa Cultural que, por sugestão de todo o grupo de professoras e pelo segundo ano consecutivo, é uma ação desenvolvida pela equipe de Educação Física do CMEI AMCC.

Para atender a todas as turmas do CMEI em um mesmo turno e dia, cerca de 225 crianças, as brincadeiras eram estruturadas em forma de rodízio³⁵ com 11 profissionais para que 11 estações funcionassem simultaneamente nos diferentes espaços do CMEI. Uma ação como esta, desenvolvida pela Educação Física do CMEI AMCC, com todas as crianças e profissionais, só era possível com a presença dos 12 bolsistas do Pibid/EF/Ufes. A condição para a realização desse movimento merece destaque não só pelo volume de profissionais dispostos, mas por se tratar de sujeitos já participantes do cotidiano das crianças e que compartilham da dinâmica colaborativa de trabalho. 9 das 11 estações³⁶ são ilustradas nas imagens 29 e 30.

Imagens 29 e 30: “Dia das brincadeiras juninas”, ação desenvolvida pela EF do CMEI AMCC

³⁵ São 11 estações de brincadeiras em espaços diferentes, acontecendo simultaneamente com grupos de crianças diferentes. Num sistema de rodízio, a cada 15 minutos, as crianças vivenciariam estações diferentes. Fizemos um bloco com 5 estações para crianças de 0 a 3 anos e um bloco com 6 estações para crianças de 4 a 6 anos. **Anexo 1 - Projeto de Educação Física do CMEI AMCC, 2016.**

³⁶ De acordo com as Imagens 29 e 30, as estações eram as seguintes: 1) Rapel das frutas (fazer rapel escalando as cordas e pegar as frutas no alto do colchão de quedas); 2) Dança do Chapéu; 3) Estação dos jogos (boliche, torre de latas...); 4) Ovo na colher; 5) Desafio do rio (slackline com colchões e rabos de jacarés de brinquedo); 6) Boca do palhaço; 7) Corrida do saco; 8) Pescaria sustentável (são dois rios: retirar o lixo do rio sujo e distribuí-los na coleta seletiva e pescar os peixes no rio limpo); 9) Colheita radical - colher milho de brinquedo, passando pelo milharal (caixa de areia) cheio de teias de aranha (elásticos); As outras duas estações, da Brincadeira da Estátua e a da Corrida de cavaleiros não foram ilustradas nas imagens. **Anexo 1 - Projeto de Educação Física do CMEI AMCC, 2016.**



Fonte: Acervo da autora.

De acordo com uma sequência planejada anteriormente com a pedagoga, as demais professoras estariam envolvidas na tarefa de conduzir as crianças nas trocas das estações e acompanhar e mediar nas brincadeiras produzidas. Vale ressaltar que o envolvimento das professoras e assistentes, na experiência do ano anterior (2015), foi avaliado negativamente, quando demonstravam desinteresse e distanciamento, algumas até se negando ao trabalho colaborativo nesta ação com todas as crianças. Entretanto, permanecemos tentando, convidando-as a se implicarem nesse processo de produção com as crianças.

Já no ano de 2016, a ação “Dia das brincadeiras juninas” ganha outra avaliação pela Educação Física do CMEI AMCC. Na reunião que aconteceu no mesmo dia e após o evento, tivemos a oportunidade de compartilhar da mesma impressão: a de que havia uma nítida mudança no comportamento das professoras e assistentes durante as brincadeiras com as crianças. Para ilustrar, recorremos às narrativas da reunião e destacamos:

[...] Eu que participei no ano passado, percebi uma mudança na atitude das professoras. Elas se envolveram mais este ano, foram atenciosas. Percebi ajuda mais das professoras e das assistentes do que das pedagogas (BOLSISTA 1: Fala proferida na reunião de avaliação em junho de 2016).

Notei que as professoras se envolveram muito (BOLSISTA 7: fala proferida na reunião de avaliação em junho de 2016).

As professoras ajudaram bastante [...] (BOLSISTA 6: fala proferida na reunião de avaliação em junho de 2016).

[...] A troca de estação foi super tranquila, em comparação com o ano passado. As professoras estavam mais envolvidas e entendendo mais a dinâmica. Bolsista 10: fala proferida na reunião de avaliação em junho de 2016).

Nos meses de junho e julho, foi a vez do elemento Fogo marcar presença nas aulas, cujas possibilidades de trabalho foram mapeadas na “tempestade de ideias” do plano de ensino da Educação Física do CMEI AMCC, a seguir.

No **fogo** está o escondido, o encoberto, as entrelinhas, a adrenalina, o desafio. Em algumas culturas, o fogo é identificado como o Sol, a energia que irradia luz e calor. As crianças ficam curiosas querendo ver as transformações que o fogo opera, observando o que derrete ou o que endurece sob a ação do calor, experimentar o que aconteceria se preparássemos um vulcão em erupção, como uma investigação científica. A atenção e o cuidado passam a ser atitudes incorporadas através dessas atividades. Da mesma forma, destacamos a ludicidade nas diferentes linguagens como: histórias, vídeos, imagens, músicas, teatro de sombras, entre outras, que dialogam com a imaginação da criança e proporcionam ricos contextos de aulas e brincadeiras como: bolas de fogo (bolas de pilates de cores vermelhas) que queimam e derrete o gelo (lençol gigante de cor azul para todos segurarem), teatro de sombras com retroprojetor ou lanternas, diferentes foguetes que voam pela escola, vulcão em erupção (experiência científica), chicotinho queimado, cozinhadinho, chuva de meteoros (luzes vermelhas de um globo giratório), foguinho, batata quente, piques usando ferramentas quente e frio, perucas de moicanos para o pegador “fogo”, pique rabo de fogo, soprar vela do bolo, cavernas (explorar o escuro e a luz), fogueira de acampamento. **Anexo 1 – Projeto de Educação Física 2016:** Fragmentos da “tempestade de ideias” para a contextualização das aulas.

Apesar de compreendermos, a partir desta tempestade de ideias, as infinitas possibilidades que o elemento fogo nos trazia e os contextos lúdicos que poderiam ser criados a partir dele, tínhamos o desejo de identificar o conhecimento prévio que as crianças tinham desse elemento. No exercício constante de diálogo que tínhamos com as crianças, destacamos uma experiência vivida numa aula de Educação Física, no turno matutino, com as duas turmas de grupo 5 (crianças de quatro e cinco anos). Apesar de planejarmos o eixo temático “água” para o final do ano quando o clima estivesse mais quente, eu e a outra professora de Educação Física deste turno, resolvemos partir desse elemento (água), para iniciar nossa conversa sobre o fogo, por ser um elemento mais conhecido e palpável por elas. E perguntamos:

“Quem já viu um gelo? O que acontece quando colocamos o gelo no sol?” Criança: “Ele derrete”. Eu: “Quando colocamos o gelo na boca, ele também derrete? Por quê?” Criança: “A boca tem bafo. O bafo da nossa boca é quente, por isso derrete o gelo”. Eu: “Falando em coisa quente, eu tenho uma bola de fogo que vai participar da nossa aula de hoje. Quem já viu uma bola de fogo?” Criança: “Quando uma bola de fogo vem do céu e bate na Terra, faz um buracão”. Eu: “Pode ser um meteoro. E se colocarmos essa bola de fogo no gelo, o que vai acontecer?” Criança: “O gelo vai derreter”. Criança: “Vai formar uma água”. Criança: “E vai apagar o fogo”. Eu: “Então, antes de trazer a bola de fogo, eu vou trazer para vocês um gelo bem grande. Vou trazer uma pista de gelo”. Nesse momento, trouxe um tecido azul enorme em tnt, espalhei pelo chão do pátio interno, apresentei a pista de gelo e disse: “Vamos brincar nessa pista de gelo?” As crianças foram sentando, deitando, interagindo e aos poucos demonstrando várias possibilidades de brincar, como deslizar, rolar, entre outras. Depois carregamos a pista para o pátio externo, todos juntos. E disse a eles: “Agora é hora da bola de fogo chegar! O que será que vai acontecer?” Enquanto permanecia na expectativa com as duas turmas, a professora de Educação Física do matutino, Rosemary, chegou usando um óculos de natação e segurando a grande bola de fogo (uma grande bola vermelha, maior que uma bola de pilates), dizendo ser a “Super-Merinha”, de outro planeta, por isso era a única que podia segurar a bola de fogo sem se queimar. Nesse momento, disse a eles: “Mas a bola de fogo não vai nos queimar porque temos uma pista de gelo bem grande e podemos nos proteger com ela”. Seguramos, eu e as crianças, a pista de gelo esticada e a posicionamos para nos defender da bola de fogo. Uma criança disse: “Mas a bola de fogo vai derreter a pista”. Eu disse: “Então, o que temos que fazer com a pista para que ela não derreta?” Uma criança responde movimentando o tecido: “Assim ó!” Eu disse: “Então vamos fazer assim como o colega fez, vamos sacudindo e mexendo a pista para ela não derreter e para bola de fogo não nos queimar”. Brincamos sacudindo a pista de gelo, jogando a bola de fogo pelos ares, de um lado para o outro. Na sequência, sentamos com as crianças e perguntamos sobre quais outros modos poderíamos brincar com a bola de fogo. Criança: “Pique-bola-de-fogo!” Assim ela explicou: “A bola de fogo vai andar por aí (rolar) e nós temos que correr dela para não se queimar”. Assim o fizemos. Não demorou muito, as crianças perceberam que a bola não se movimentava sozinha, que precisava de algo para que ela rolasse. Perguntei: “Quem pode fazer isso sem se queimar?” Uma criança disse: “A Super-Merinha pode mexer na bola, porque ela é de outro planeta”. Assim o fizemos e brincamos desse pique-fogo. **Diário de campo** em 26/07/16.

Diálogos como este, estabelecidos com as crianças nas aulas, denotam o reconhecimento do direito e da necessidade de participação delas: “[...] a participação não é uma pedagogia, é um direito” (SARMENTO, 2006, p. 22). Desta forma, compreendemos que aprender a ouvir as crianças é, sobretudo, um ato de respeito, pois “[...] A participação implica mudanças na organização política da escola, na dinâmica interactiva, na relação entre professor e aluno, nos processos de comunicação cultural.” (SARMENTO, 2006, p. 22). Nesse sentido, o professor, na sua interação com o aluno, deixa de lado uma relação verticalizada e atribui uma relação mais horizontalizada.

“[...] A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação nas suas várias dimensões – política, económica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância.” (SARMENTO, SOARES e TOMÁS, 2006, p. 141).

O uso e a apropriação da escuta e do diálogo pelo professor na sua relação com a criança tornam vigente uma prática pedagógica em atenção aos movimentos potencializadores de experiências. Além do constante diálogo com as crianças, outros elementos/símbolos contribuem para a produção de sentidos com elas, como a figura da “pista de gelo” materializada no grande tecido azul, assim como a “bola de fogo” e a personagem. Em *experiências* vividas com as crianças como estas apresentadas, compreendemos através do par *sentido-experiência*, proposto por Bondía (2002), o reconhecimento do protagonismo das crianças em seus processos de socialização. Para ilustrar, recorremos à Imagem 31.

Imagem 31: Experiência com a bola de fogo e a pista de gelo



Fonte: Acervo da autora.

Em outra aula de Educação Física com o tema fogo, que iniciou na sala de aula da turma do Grupo 5, objetivava produzir um outro tipo de foguete, talvez mais veloz. Por sugestão, foi produzido um brinquedo chamado gira-gira, feito com barbante e faixas de TNT ou papel crepom. Depois de confeccionarmos e experimentarmos várias formas de manipular o foguete (ao lado, acima, girando rápido ou devagar, andando, correndo, lançando), perguntei às crianças para aonde iríamos com ele. Elas responderam, disparando outra aula dialogada:

“Para o Espaço Sideral!” Então, “viajamos” girando o nosso foguete correndo pelo CMEI até chegarmos no Espaço Sideral (pátio interno), onde aconteceria a brincadeira. E expliquei a eles: “Será um pega-pega: um meteoro maluco está no Espaço Sideral passando de um lado para outro, querendo nos pegar. Quem será o meteoro?” Uma criança respondeu: “Eu!” Nessa criança, coloquei uma peruca de moicano vermelha e perguntei às crianças: “Se esse meteoro nos pegar, o que vai acontecer com a gente?” As respostas das crianças foram: “a gente vai esquentar”, “a gente vai derreter”, “a gente vai queimar”. Perguntei às crianças: “Então mostrem pra mim como a gente derrete, como a gente queima e como a gente esquentar?” E cada criança foi expressando corporalmente. Em seguida, eu disse às crianças: “Então é assim que vamos fazer se o meteoro encostar na gente ou boiar a gente, combinado?” E assim o pique-pega transcorreu. Depois que a maioria das crianças já tinham “derretido”, uma criança me perguntou: “Mas, se todo mundo ficar derretido ou queimado, o pique não tem graça, quem vai nos salvar?” Então perguntei às crianças: “Quem que pode nos salvar dessa forma derretida ou queimada do pique?” E as crianças responderam: “A água!” Nesse momento trouxe um borrifador e entreguei para a mesma criança que deu a ideia, ampliando, desta forma, o pique para três funções: o pegador (o fogo), o salvador (a água) e os que seriam boiados

(as outras crianças). Dessa forma, as diferentes funções eram oportunizadas para todas as crianças. **Diário de campo**, 27/07/16.

Ao interagir com esses dados, compreendemos que a participação das crianças nas aulas é materializada pela relação dialógica do professor com as *enunciações* infantis, no exercício docente de reconhecer seus diferentes modos de se expressar, permitindo que elas não apenas internalizem a cultura, mas contribuam ativamente para a produção e mudança cultural. Ancorados em Corsaro (2009), identificamos a utilização de uma abordagem à socialização na infância, denominada *reprodução interpretativa*, em que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. Segundo Corsaro (1997, p. 26), “[...] a reprodução interpretativa é a capacidade das crianças em receberem a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a a suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares”.

Em outras brincadeiras de pique, vários símbolos representavam e identificavam a função do pegador, como o “sol” ou o “fogo” e a “água”, oportunizando às crianças de serem personagens das suas próprias experiências, como nas Imagens 32 e 33:

Imagens 32 e 33: Experiências com o eixo temático Fogo nas aulas de EF





Fonte: Acervo da autora.

Em intervenção com outra turma, depois de construirmos um vulcão com argila e fazê-lo entrar em erupção,³⁷ uma criança, Alice, sugeriu que o pegador fosse a larva quente do vulcão e disse: “Vamos fazer um pique chamado: *o chão é larva!* É igual ao pique-alto, só que o chão é a larva do vulcão e é quente! Vamos ter que fugir para o alto!”. Essas brincadeiras infantis produzidas pelas crianças, em aula, são ilustradas na Imagem 34.

Imagem 34: Experiências com o eixo temático Fogo nas aulas de EF



Fonte: Acervo da autora.

³⁷ Experimentação a partir da reação química na mistura de vinagre, bicarbonato de sódio, detergente e anilina.

Outra brincadeira produzida a partir do elemento fogo nos chamou atenção: uma “luta do fogo contra a água”. A criança explicou com detalhes de como seria e disse:

“Vamos nos fantasiar de água e de fogo”. Atendendo à sugestão, peguei uma caixa de fantasias e adereços (doação dos pais) e disponibilizei para as crianças se arrumarem. De acordo com suas preferências, as crianças se dividiram em times, da “água” e do “fogo”, para se prepararem para a luta. Coloquei uma música animada no sentido de potencializar a criação de personagens “água” e “fogo” e as crianças, envolvidas nas escolhas e composição das fantasias, ajudavam umas às outras misturando os times. Diante desta organização, perguntei: Como vamos lutar sem machucar os colegas? Nesse momento, uma criança respondeu: “Tia, a gente faz assim, quando a água pegar o fogo, o fogo derrete.” Outra criança pergunta: “Mas como o fogo mata a água?” Depois de conversarmos bastante sobre as possibilidades de lutar sem se machucar, as próprias crianças foram modificando as características da brincadeira criada anteriormente por elas. Uma criança disse: “Tia, a gente faz assim, se alguém do time do fogo pegar alguém do time da água, essa água passa a fazer parte do time do fogo. E se a água pegar o fogo, esse fogo passa a fazer parte do time da água. Que tal?”. **Diário de campo**, em 29/07/16.

Como podemos perceber nas imagens e nas *enunciações* das crianças, alguns sentimentos e sensações faziam parte das aulas com o elemento Fogo, como a emoção, o perigo, a adrenalina. Por meio das expressões das crianças e dos modos como elas se relacionavam com este elemento/tema Fogo, identificamos os sentidos que foram produzidos e, da mesma forma, fomos nos relacionando com eles. Com base em Sarmiento (2013), entendemos que para transformar a ocultação e o silenciamento das crianças, em direito consentido à afirmação de opinião, vai depender do grau de implicação delas nos processos de produção. Nessa lógica, considerando as crianças como produtoras de culturas, escolhemos não só uma atitude de interação, escuta e diálogo com elas para garantir sua participação, mas também a promoção de ambientes pedagógicos potentes para instigar a criação e a autoria, reconhecendo a criança na centralidade dos processos de socialização. Sendo assim, com a valorização de suas vozes e ações, as crianças não só nos davam pistas para o desenvolvimento das práticas com elas, mas são também produtoras de um conhecimento mais autoral.

Nesse sentido, sabemos que, diante da proposta da criança em vivenciar com seus pares uma luta, o professor poderia, naquele momento, promover uma aproximação com o conteúdo lutas, já que ele emergiu da enunciação. No entanto, constrói, naquela aula, outros ambientes/cenários de aproximação e interação entre as crianças, tais como: a música, as fantasias, os adereços e o diálogo, que contribuíram para que elas mesmas, num processo de

criação, ressignificassem coletivamente a brincadeira. O que antes era uma brincadeira-luta foi transformado em brincadeira-pique. Para compreendermos sobre essas aprendizagens que acontecem entre as crianças, nos aproximamos do conceito *cultura de pares* (CORSARO, 2009, p. 32), como um “[...] conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares [...]”. Assim sendo, compreendemos que a produção e apropriação de culturas pelas crianças ocorrem por meio das brincadeiras.

Não obstante aos mecanismos criados anteriormente pelas crianças em transformar a brincadeira, o contexto “lutas”, sugerido na aula anterior, foi aproveitado, ressignificando o planejamento da Educação Física, dada a relação de escuta e diálogo estabelecida com as crianças, assim como a atitude de reflexão da nossa prática. O conteúdo “lutas” reaparece em outra aula, como Karatê. Tudo começou quando, de posse de uma espada luminosa, a professora e pesquisadora inicia a história: “Esta espada é do cavaleiro que deixou também esta carta. A carta dizia que o ‘Dragão que cospe fogo’ prendeu a princesa. O cavaleiro conta com a nossa ajuda para salvá-la.” Nesse momento, coloquei também o som de cavalos cavalgando, como se o cavaleiro tivesse acabado de sair dali. Percebi que as crianças da turma de Grupo 4 (entre três e quatro anos) estavam muito interessadas na história e fazendo muitas perguntas, mas uma criança nos chamou atenção pelo seu grau de envolvimento nessa atmosfera lúdica, quando chegou bem perto do aparelho de som (de onde vinha o som dos cavalos do cavaleiro) e gritou: “Cavaleiro! Você esqueceu sua espada!”, como podemos visualizar na Imagem 35.

Imagem 35: Criança conversando com o personagem da história



Fonte: Acervo da autora.

Ao interagir com essa imagem, fortalecemos o entendimento de que o contexto de aula, quando imerso nas muitas linguagens (o som, a história, a carta, a espada, o personagem), faz a criança vivenciar o “faz de conta” e produzir sentido. Sentido esse que passa pela imaginação e materializa no corpo e, por isso, a criança vive uma *experiência* (BONDÍA, 2002). Dessa forma, a brincadeira do “faz de conta” passa pela ideia de *lugar* ou terreno propício, no qual a criança transita com mais autonomia, sendo autoras de suas produções culturais, bem como transformando *lugares* em *espaços*. Em consonância, Corsaro (2002) atribui a esse brincar como sociodramático:

[...] quando falo em brincar sociodramático, refiro-me ao brincar no qual as crianças produzem colaborativamente atividades de “faz de conta” que estão relacionadas com experiências das suas vidas reais (por exemplo, rotinas familiares, ocupacionais) [...] (p. 115).

Nessa perspectiva, experiências com o corpo podem oferecer meios para que a criança exerça sua criatividade, seu protagonismo, diferente das práticas centradas na oralidade articulada e escrita, linguagens que as crianças ainda não dominam plenamente.

Além do “faz de conta”, outro elemento que consideramos importante nos processos de ensino e aprendizagens com as crianças é a relação adulto-criança. No percurso da aula, propus que aprendêssemos algum tipo de luta:

[...] se caso encontrássemos o dragão. Nesse momento, coloquei uma música oriental e disse que era da “terra do dragão”, do Oriente, lugar de onde as lutas surgiram, como o Karatê. Ao som da música, fui realizando alguns movimentos com os braços e as pernas, semelhantes aos do Karatê, assim como alguns gritos típicos que costumamos ouvir dos competidores deste esporte. As crianças foram me acompanhando, reproduzindo, mas também improvisando/produzindo muitos movimentos em sua expressividade, depois de colocarmos faixas de Karatê na cabeça. Também convidei para nossa aula, um carateca, o bolsista 12, do Pibid/EF/Ufes, para nos ensinar movimentos técnicos/específicos do Karatê. (Diário de Campo: em 05/08/16).

Nesse contexto, nos preparamos para lutar “com o dragão caso ele aparecesse”, como ilustrado nas Imagens 36 e 37.

Imagens 36 e 37: Improvisando movimentos de karatê e aprendendo com o Karateca



Fonte: Acervo da autora.

Com a narrativa do Diário de Campo e as imagens, encontramos, no processo relatado, exemplos de participação do professor nas aulas, enquanto sujeito brincante, seja executando os movimentos seja atuando como personagens, que podem potencializar a relação com seu aluno e, conseqüentemente, ampliando o grau de envolvimento desse aluno nas práticas. Considerando uma abordagem centrada na criança, práticas desta natureza não minimizam o papel do adulto, mas fomenta a aprendizagem. Nesse sentido, afirmamos que a relação adulto-criança, tratada como intergeracional, deve ser constituída não de maneira autoritária,

mas com o corpo disposto a dialogar e colaborar com a brincadeira da criança, em sintonia com os interesses e necessidades dela. Omelczuk (2009) considera que as propostas mais modernas para a infância apostam na qualidade das relações entre os adultos e as crianças e que elas partem "[...] cada vez mais do ponto de vista das crianças para o planejamento pedagógico e para a compreensão da forma mais adequada de lidar com elas, confiando em suas habilidades de expressão, compreensão e problematização da realidade" (p. 16).

Na sequência da mesma brincadeira historiada, depois de procurarmos a princesa pelo CMEI, chegamos à sala de dança e a encontramos amarrada. No momento em que nos aproximamos da princesa (uma boneca de fantoche), as crianças queriam fazer carinho e conversar com ela. Assim o fizemos, vesti o fantoche e conversamos com a princesa, como mostra a Imagem 38.

Imagem 38: Conversando com a personagem princesa



Fonte: Acervo da autora.

Nesta sala de dança (que estava previamente escurecida com tecidos nas janelas), apaguei as luzes e projetei uma lanterna para refletir a figura de um dragão. Nesse momento, em que o efeito de luz e sombra projetado na parede ampliava o tamanho do dragão, as crianças começaram a lutar com o dragão. Para ilustrar, recorremos à Imagem 39.

Imagem 39: Lutando Karatê com o dragão projetado na parede



Fonte: Acervo da autora.

Depois de manifestar o Karatê com expressividade e autonomia, criando os seus próprios sons e movimentos, a pedido das crianças, levamos a princesa - personagem da brincadeira historiada, para o refeitório. Assim, a atividade pedagógica, que ultrapassou os tempos e espaços previstos, configura-se em movimento cotidiano ampliador de experiências curriculares. Ilustramos, na Imagem 40, como finalizamos nossa aula.

Imagem 40: Diálogo entre a personagem da brincadeira historiada com as crianças, no almoço



Fonte: Acervo da autora.

Estas imagens trazem o momento do almoço das crianças no CMEI. Vale ressaltar que, toda a rotina de cuidados das crianças (alimentação, sono, banho, troca de fralda e/ou de roupa, entre outros), atravessa não só as aulas de Educação Física, mas toda a dinâmica curricular do CMEI. A presença da personagem princesa e o diálogo que as crianças estabeleceram com ela foram fatores que contribuíram para um ambiente mais prazeroso no almoço.

Ao considerar os interesses e necessidades das crianças, podemos afirmar que todos os espaços e tempos na Educação Infantil podem envolver processos de ensino e aprendizagens, de modo que as dimensões: cuidar e educar, se relacionem. A partir da ação e da reflexão relatadas, afirmamos uma prática pedagógica confluyente com a ideia de indissociação dessas dimensões, presente na DCNEI (2009) que em seu inciso 1º do artigo 8º afirma que

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo **o cuidado como algo indissociável ao processo educativo**; (p. 2, grifo nosso).

Em algumas aulas de Educação Física, como esta, as crianças expressavam interesse em continuar o assunto. Por isso, na aula seguinte, produzimos o nosso próprio “dragão que cospe fogo”, como mostram as Imagens 41 e 42.

Imagens 41 e 42: Produzindo e brincando com o brinquedo “dragão que cospe fogo”



Fonte: a autora

Ainda sobre essa aula do Karatê, na saída do CMEI, estava andando pela calçada e pude ouvir a seguinte conversa entre pai e filho:

Pai: “Como foi a aula de Educação Física?” Filho: “Foi muito legal! A gente combateu um dragão!” Pai: “Como assim, um dragão?” Filho: “A gente aprendeu o Karatê para combater o dragão, ele amarrou a princesa”. Pai: “Por isso essa faixa na sua cabeça? é do Karatê?” Filho: “Sim, é do Karatê”. Eu ultrapassei a dupla, passando à frente deles apressando o passo, cumprimentei meu aluno e ele disse “Essa aí é a tia Vanessa”. Pai: “A tia de Educação Física?” Filho: “sim”.

Com essa conversa, reconhecemos que a utilização de diferentes linguagens como recurso didático metodológico e como representação simbólica para a contextualização das aulas potencializam as aprendizagens das crianças, ideia que converge com a 2ª versão da BNCC (2016) - prescrição curricular para esta etapa da Educação Básica,

[...] As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um ambiente acolhedor e de confiança. A **representação simbólica**, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da

Educação Infantil, impulsionam, de forma criativa, as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, as crianças, nesse momento da vida, têm necessidade de ter contato com **diversas linguagens**; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual [...] (BRASIL, 2016, grifo nosso, p. 54).

Já na 3ª versão da BNCC (2017), em que não se reconhece a representação simbólica como elemento motivador dos processos criativos, encontramos, na prática vivida em nosso cotidiano, divergência com esta prescrição curricular. Ao passo que, convergimos com a DCNEI (2013) e com Vygotsky (1998) quando reconhecemos que o corpo que fala, participa desses processos de representação em uma relação de intimidade (VYGOTSKY, 1998). Desta forma, a linguagem, quando materializada no corpo, por meio de jogos, de brincadeiras e de interações entre os pares, pode constituir-se como eixo de trabalho na produção de conhecimento com crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Já terminando o bloco de aulas com o elemento fogo, fomos surpreendidos com uma doação feita pela família de uma aluna do Grupo 4 D vespertino. A doação, que precisou de ser transportada por um carro com carroceria, foi direcionada à Educação Física, uma vez que se tratava de uma caixa de papelão muito grande e de formato inusitado. Percebemos, no esforço de levar esta caixa e direcioná-la à Educação Física do CMEI, o envolvimento e a participação das famílias em nossas práticas com as crianças. Esse ato representa a relação entre a Educação Física do CMEI AMCC e as famílias como uma relação de parceria e confiança, impactando na sala de aula, o que converge com o artigo 7º da DCNEI (2009) que afirma que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem “[...] assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (p. 2).

Depois de limparmos a referida caixa, tivemos a ideia de transformá-la em uma nave espacial, já que cabiam cerca de cinco crianças dentro dela. Além disso, esta ideia poderia potencializar experiências na junção dos elementos Fogo e Ar, pois oferecem possibilidades de explorar luzes e sombras, presentes nos nossos planejamentos.

Toda a construção da nave espacial foi feita nas aulas de Educação Física, de modo que cada turma de crianças deu a sua contribuição. Para que a grande caixa fosse transformada em nave

espacial, pintamos, fizemos uma porta, desenhamos meteoros, estrelas e planetas, colamos alguns botões grandes para servirem de controles para pilotá-la. Instalamos um pisca-pisca, um fone, uma caixinha de som, um globo de luzes coloridas giratórias no alto, e, por fim, rodas no chão da nave. E estava pronta a nave espacial produzida com as crianças.

Ao brincar de pilotar a nave, as crianças escolhiam o planeta para o qual queriam viajar e lá dentro, podiam pintá-la com giz de cera, pegar meteoros (luzes vermelhas com o movimento do globo), ouvir o som do espaço (caixa de som ligada), fazer contato com colegas do lado de fora com o fone feito com copinhos de iogurte, e, também, movimentávamos a nave para simular sua aterrissagem. Quando saíam da nave, as crianças chegavam ao planeta contextualizado e ali exploravam as atividades preparadas para a aula.

As experiências com a nave espacial foram de muito impacto no cotidiano do CMEI, até mesmo com aquelas crianças que não estavam nas aulas de Educação Física. Quando a nave estava no pátio interno, todas as crianças do CMEI queriam entrar nela, afinal, todas as crianças eram autoras daquele grande brinquedo. As demais professoras deixavam as crianças, de outras turmas, interagir e todos se misturavam. Nesses momentos, as aulas de Educação Física do CMEI AMCC se configuravam num espaço tempo de integração de diversas turmas com diferentes faixas etárias. A autoria das crianças na produção e exploração da nave espacial, são ilustradas nas Imagens 43 e 44.

Imagens 43 e 44: Produção e exploração da nave espacial



Fonte: Acervo da autora.

Depois de um breve recesso escolar de uma semana, adentramos no segundo semestre do ano de 2016. Nos meses de agosto e setembro, foi a vez das intervenções com o elemento Terra.

As possibilidades de trabalho pedagógico foram mapeadas a partir da “tempestade de ideias” registradas no projeto de Educação Física, a seguir:

Na **terra** estão aquelas brincadeiras do universo da casa, da família, do quintal, da fazenda, do trabalho dos pais. A terra é outro elemento que atrai as crianças com suas brincadeiras no chão. Caminhando, correndo, pulando, rolando, arrastando, deslizando em terrenos planos e inclinados, elas experimentam subidas e descidas, rampas e obstáculos que desafiam o equilíbrio do corpo. No contato com a terra, brotam misturas com a água e surge a lama, o barro, a argila, elementos que permitem construções tridimensionais. Seja na terra seja na areia, surgem as montanhas elevadas, que se transformam em vulcões. A experiência das crianças no preparo da terra para plantar a semente e esperar o momento do crescimento. As caixas de areia são presenças fundamentais dentro das possibilidades para as crianças expressarem suas histórias movidas pela presença de diferentes objetos ou possibilidades com saltos de alguns esportes. Em alguns momentos, elas brincam sozinhas e em outros surgem companheiros que passam a compartilhar a brincadeira, compondo cenários. Alguns esportes e práticas como futebol, atletismo, corridas, capoeira, ginástica de solo, beats, golf, le parkour, boliche, cama de gato, carrinho de mão, galinha do vizinho, escravo de jó, amarelinha com diferentes texturas com materiais sensoriais, ciclismo, hipismo, fazer panela de barro, observação de plantas com lupas, binóculos, brincadeiras com os bichos da terra como coelho, cavalo, cachorro, gato, leão, e até mesmo dinossauros, entre outros. É o momento de rolar no chão, de mexer na lama, de experimentar diferentes texturas, de produzir e explorar de tintas comestíveis com banana, anilina ou gelatina. **Anexo 1 - Projeto de Educação Física 2016:** Fragmentos da “tempestade” de ideias com o elemento *terra*.

Com o elemento Terra, vivenciamos brincadeiras com dinossauros, banho de lama dos porquinhos, brincadeiras indígenas como a corrida de toras, capoeira, variações dos esportes como o vassourobol, pintura de rosto para virar leão e outros bichos da floresta. Brincamos no chão íngreme da rampa, o salto em distância na areia, os meios de transporte, o passeio de cavalinhos, pintamos e exploramos tintas comestíveis. Essas e outras foram experiências corporais vividas pelas crianças, como mostram as Imagens 45, 46, 47, 48, 49 e 50.

Imagens 45 e 46: Experiências com o eixo temático Terra nas de aulas EF



Fonte: Acervo da autora.

Imagens 47 e 48: Experiências com o eixo temático Terra nas de aulas EF



Fonte: Acervo da autora.

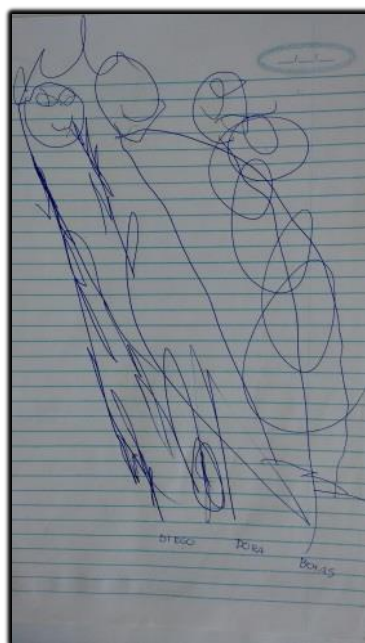
Imagens 49 e 50: Experiências com o eixo temático Terra nas de aulas EF



Fonte: Acervo da autora.

Já estávamos no terceiro elemento da natureza, e uma enunciação nos chamou atenção. Ao me ver escrever no diário de campo, uma criança se aproximou e disse: “O que é isso?” Eu: “É meu diário”. Criança: “É um diário de campo?” Eu: “Sim, como sabe?” Criança: “É igual ao do Diego”. Eu: “Quem é Diego?” Criança: “O amigo da Dora”. Nesse momento, eu me lembrei de um desenho animado transmitido em canal infantil televisivo, chamado *Dora aventureira*, que tem esse personagem, o Diego. Para certificar-me de que se tratava desse mesmo personagem, pedi que ela o desenhasse em meu diário de campo, ela assim o fez, como mostra a Imagem 51.

Imagem 51: Desenho da criança do personagem Diego.



Fonte: Diário de Campo, em 08/08/17

Ao dialogar com esses dados do Diário de Campo, a conversa com a criança e o desenho dela, observamos um sentido produzido em relação às aulas de Educação Física. A personagem Dora Aventureira do desenho animado, que carrega um mapa em sua mochila, segue com Diego e seus outros amigos a exploração de uma aventura registrada em diário de campo. Da mesma forma, a perspectiva de aventura planejada para as nossas aulas de Educação Física, como maneiras de operar as práticas cotidianas, é relacionada pela criança. Ancorados em Certeau (1994), compreendemos que essas operações ou práticas de inventariar o cotidiano são relacionadas por produtores e consumidores, quando em contato por meio de suas produções.

Atentos aos movimentos ampliadores de experiências com as crianças, como esse, reconhecemos a necessidade de abordarmos no início do segundo semestre, em nossas intervenções, um tema adjacente aos eixos temáticos Terra e Água: as Olimpíadas. Com a realização dos Jogos Olímpicos 2016 no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, o acontecimento mundial no mês de agosto já atravessava o cotidiano das crianças pela mídia, pela atividade do mercado e na sociedade, sobretudo pelo evento ser sediado em nosso país. Além disso, a Educação Física, enquanto componente curricular que trata os esportes como conhecimento, tinha interesses em envolver a contextualização das Olimpíadas na proposta pedagógica já em andamento. Nesse contexto, a Educação Física planejou:

Para o dia da abertura oficial dos Jogos Olímpicos, vamos constituir uma grande torcida festejando com brincadeiras, músicas e dança com todas as turmas e depois um revezamento de tocha. Para este momento de integração, vamos enviar bilhete às famílias para que a criança venha vestida com as cores da bandeira do Brasil. Os esportes, como conteúdo do nosso plano de trabalho, ganham destaque neste mês, sobretudo os que acontecem na “terra” (eixo temático escalado para agosto), pois podem dialogar com a temática das Olimpíadas que já está presente no dia a dia das crianças. Professora de Educação Física Erika também sugeriu que fizéssemos uma caixa com figuras (de hábitos e boas práticas dos atletas como alimentação, disciplina, etc). **Fonte: Caderno de planejamento da Educação Física, 01/08/16.**

Em reunião de planejamento com a pedagoga do vespertino, em 02/08/16, esta solicitou à Educação Física do CMEI AMCC uma programação específica com a temática Olimpíadas, de modo que envolvesse todas as turmas. O planejamento, que já havia sido executado, foi socializado com a pedagoga, que não só corrobora com as ideias apresentadas, como também compõe conosco, acrescentando outras (cantar o hino nacional, entrada da bandeira, dos anéis olímpicos, juntos com a tocha).

Em reunião no dia 03/08/16, as pedagogas apresentam todas essas ideias para o coletivo de professores. Nesta ocasião, com todas as professoras, foram propostas também para este dia outras duas atividades com as crianças, uma de pintura com as mãos desenhando os anéis olímpicos e outra inspirada na caixa sugerida pela Educação Física, de que cada turma criasse uma “caixa volante” que seria enviada como tarefa para casa, para que as crianças, junto às famílias, depositassem nessa caixa suas pesquisas e recortes de jornais e revistas sobre as Olimpíadas e sobre um esporte específico, elencado para cada turma, de acordo com o projeto de sala.

A atividade de pintura, mesmo não sendo planejada pela Educação Física, foi direcionada a ela, considerando que a presença dos 12 bolsistas Pibid/EF/Ufes se configura como suporte fundamental para viabilizar ações coletivas dessa natureza. A Educação Física que já estava organizando o desfile/entrada dos símbolos das Olimpíadas, o revezamento de tocha e um momento festivo como uma grande torcida foi inspiração, suporte e mediadora desta ação integradora com todas as turmas, professoras e pedagogas do CMEI, como mostram as Imagens 52 e 53.

Imagens 52 e 53: Momento de integração a partir do tema Olimpíadas





Fonte: Acervo da autora.

Ações como estas envolvendo várias turmas com crianças de diferentes idades implicam uma organização colaborativa. De acordo com os dados apresentados, compreendemos que o grupo de profissionais desta instituição teve fortalecido o reconhecimento da Educação Física do CMEI AMCC como colaboradora nas ações coletivas e integradas, com diferentes sujeitos, entre eles, crianças, profissionais e famílias. No que tange à sua perspectiva de colaboração, a Educação Física do CMEI AMCC enfrentou, no cotidiano, desafios e dificuldades anteriores, mas deu continuidade às ações colaborativas entre os pares (professoras de EF e bolsistas Pibid/Ef/Ufes) e insistiu manifestando interesse de integração com os demais sujeitos do CMEI, se colocando enquanto colaboradora de práticas pedagógicas integradas, o que converge com as DCNEIs (2009), no seu Art. 8º, inciso 1º, quando afirma que

“[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o **trabalho coletivo**, e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo **interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades**; [...] (item V, grifo nosso)

Além disso, no dia 05/08/16, a Educação Física (professoras de EF e coordenador de área do Pibid/EF/Ufes) se reúne com as pedagogas para apontar a necessidade de reorganização do horário de rotina de algumas aulas de EF para atender a uma necessidade de alteração do dia de reunião de planejamento do Pibid/EF/Ufes. Antes de pronunciarem a resposta, as pedagogas aproveitaram a ocasião para elogiar a atuação do Pibid/EF/Ufes no CMEI, dizendo:

“Os meninos (bolsistas ID do Pibid/EF/Ufes) são maravilhosos. Estão sempre dispostos a criar e a efetivar ideias interessantes. Demonstram interesse em participar das coisas e fazem a diferença aqui no nosso CMEI”. **Fonte: Diário de campo**, fragmentos da ata de reunião em 05/08/16.

Quanto ao pedido feito pela EF, as pedagogas o levaram para o coletivo de professoras, uma vez que tal mudança também afetaria a rotina delas. Depois de todas avaliarem, concordaram com a alteração do horário. Essa situação exemplifica que, até mesmo um simples movimento de alterar um horário ou dia de aula de Educação Física na Educação Infantil, interfere diretamente na rotina de todas as turmas e professoras.

O fato de ministrarmos aulas em todas as turmas do CMEI nos dois turnos faz a Educação Física ocupar um lugar privilegiado em estar em atividade docente com todas as crianças, de diferentes faixas etárias, o que implica a efetivação de práticas que dialogam com diferentes linguagens, conhecimentos e sujeitos, tendo em vista as concepções de criança, infância e currículo e os pressupostos teóricos discutidos neste estudo. Para tanto, a Educação Física do CMEI AMCC aposta numa prática pedagógica integrada como aquela que melhor dialoga com a criança, reconhecendo-a como produtora e considerando a multiplicidade de suas dimensões humanas - afetiva, cognitiva, corporal, social, histórica, cultural, entre outras. Dessa forma, assumimos a potencialidade do papel articulador que a Educação Física pode e deve exercer.

No entanto, alguns movimentos do cotidiano escolar contribuíam para dificultar o diálogo, tensionando o desafio proposto, dentre eles, destacamos a ausência de espaços tempos de planejamentos entre os diferentes professores. Tendo em vista a realidade da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória, em que a entrada do professor de Educação Física ou

de Arte em cada turma de crianças, está atrelada à saída do professor dito “de sala” ou “da turma”, os horários de planejamentos³⁸ individuais ou coletivos dos professores de diferentes áreas são distintos e esses sujeitos não se encontram.

Diante desta real dificuldade para o diálogo, contávamos, sobretudo, com a atuação do CTA³⁹ na função de articular os assuntos pertinentes aos planejamentos, efetivação e avaliação das propostas pedagógicas com as crianças, no que tange aos diferentes profissionais que estão com elas no cotidiano escolar.

Depois de incansáveis pedidos feitos pela Educação Física do CMEI AMCC às pedagogas e ao diretor, foi efetivado, nesse mesmo dia 05/08/16, o primeiro “planejamento integrado” do ano de 2016. Esse planejamento, que reúne professores de áreas diferentes, entre eles, professores de sala, de Educação Física, de Arte e pedagogas; visa compartilhar os seus projetos e propostas, e, por meio do diálogo, oportunizar a articulação das práticas curriculares no CMEI. O referido planejamento, que deveria acontecer quinzenalmente, no espaço tempo de meia hora (de 11h30 as 12h00 com o grupo do matutino e de 17h30 as 18h00 com o grupo do vespertino), só aconteceu um no ano em curso.

Compreendemos que, ao organizar o referido “planejamento integrado”, ainda que o único do ano, foi, por parte das pedagogas, um reconhecimento do interesse e da disponibilidade da Educação Física do CMEI AMCC em valorizar a efetivação de práticas pedagógicas articuladas. Entretanto, ainda vivenciamos tensionamentos com a ausência de iniciativas ou de convites a compor, ao diálogo, à articulação. Ainda visibilizamos, no cotidiano da Educação Infantil, práticas inconsistentes com as prescrições curriculares que orientam sobre a importância das ações coletivas/integradas, como na DCNEI, quando afirma que “[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]” (BRASIL, 2009, p. 2).

Na mesma semana, a pedagoga do turno matutino procurou a Educação Física do CMEI AMCC (na pessoa da professora pesquisadora) para ajudá-la a planejar um momento festivo

³⁸ Esses planejamentos são referentes à carga horária do docente destinada ao planejamento. O professor com carga horária total de 25 horas semanais tem 20 horas com crianças e 5 h para planejamento, ao passo que o professor de 40 horas semanais possui 32 horas com crianças e 8 h para planejamento.

³⁹ Corpo Técnico Administrativo da Unidade de Ensino que envolve diretor/a e pedagogas/os.

que representasse as Olimpíadas, com todas as crianças no cotidiano do CMEI. Nessa ocasião, socializei todo o processo de integração das turmas (crianças e professoras), organizado pela Educação Física do CMEI AMCC e pedagogas, no turno vespertino. Compreendendo a não presença dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes no turno matutino, planejamos e efetivamos a mesma ação integradora, porém sem a atividade do painel de pintura que demandava um envolvimento diferenciado de profissionais na sua quantidade e colaboração.

Já em meados do segundo semestre, foi preciso planejar uma dinâmica diferenciada para as intervenções nas aulas de Educação Física. Adentramos o mês de outubro de 2016 e com ele se aproximavam as demandas relacionadas à entrega da brinquedoteca, projetada para dezembro. Por esse motivo, isto é, finalização e acabamentos das produções dos brinquedos com as crianças e a preparação da sala para recebê-los, requisitou o envolvimento da Educação Física do CMEI AMCC em ações imbricadas no processo de construção da brinquedoteca com especificidades a serem consideradas, assim como um ritmo menos movimentado para com as intervenções nas aulas com as crianças.

Com o último eixo temático, o elemento Água, a permear as intervenções dos meses de outubro e novembro de 2016, mapeamos as possibilidades de trabalho na “tempestade de ideias”, a partir do Projeto de Educação Física, a seguir.

A **água** é uma das substâncias de maior atração para a maioria das crianças. O grande fascínio das crianças por este elemento passa pelo desejo de entrarem de corpo inteiro em bacias d'água, o que demonstra que as crianças vão conhecendo e reconhecendo sensações táteis agradáveis, ativando explorações cada vez mais desafiadoras. Experiências com os diferentes estados em que a água pode se apresentar, como a arqueologia no gelo, por exemplo, se apresentam como possibilidades para contextos lúdicos de aula como brincar de Surf no skate ou na malha, de natação no skate, de nado sincronizado no tatame, de saltos ornamentais no colchão de queda, de futebol de sabão, torta na cara, chuva de materiais sensoriais, queimada com bexiga d'água, vôlei com lençol e bexiga d'água, borrifador, pistola com água, pique tubarão e outros bichos da água como peixe, baleia, jacaré, caranguejo, foca, golfinho, entre outras possibilidades.

Anexo 1 - Projeto de Educação Física 2016: Fragmentos da “tempestade” de ideias

Com o elemento água, foi a vez de brincarmos com os personagens: peixe, tubarão, polvo, patos que, mergulhados no gel de cabelo ou como chapéu em nossas cabeças, materializávamos contextos de piscinas, rios e mares em nossas práticas. A partir de histórias, músicas, imagens, brincadeiras de praia, de fazer arqueologia no gelo para encontrar os

peixinhos, de ver quem enche primeiro a garrafa de água, de fazer navegar os barcos de papel que nós mesmos fizemos, proporcionamos às crianças uma imersão nas diferentes linguagens como nas Imagens 54, 55 e 56. Essa aposta corrobora com a DCNEI (2009) quando afirma em seu Art. 8º que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular das instituições de Educação Infantil “[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009, p. 2)

Imagens 54, 55 e 56: Experiências com o eixo temático Água nas aulas de EF





Fonte: Acervo da autora.

Com os desafios colocados no cotidiano escolar, a Educação Física do CMEI AMCC seguiu apostando por empreender a imersão da criança em diferentes linguagens e em uma prática pedagógica integrada com seus diferentes sujeitos, como nas imagens anteriores. Isso se dá pelo discernimento de reconhecer a criança na sua multiplicidade de dimensões: motora, afetiva, cognitiva, estética, ética, histórica, cultural, entre outras, em atenção aos interesses e necessidades dela.

Diante dessas possibilidades que fomos encontrando, podemos afirmar que os eixos temáticos: Ar, Terra, Água e Fogo, despertaram a subjetividade no plano da imaginação das crianças e dos adultos, fomentando processos de produção de experiências curriculares. A utilização de temas ou eixos temáticos na Educação Infantil se apresenta como uma ferramenta didático metodológica para diálogo e integração entre as linguagens, sujeitos e áreas de conhecimento.

Além disso, os eixos temáticos *Os quatro elementos* e o tema *Olimpíadas* fortaleceram o diálogo entre os sujeitos do CMEI. Neste contexto, o professor pode usá-los como mecanismos de conexões para potencializar experiências, *saberesfazeres* (ALVES, 2012) de crianças e adultos, reconhecendo o currículo como uma rede.

Essa perspectiva converge com o documento curricular (BRASIL, 2016), não nas últimas (3ª e 4ª), mas na sua 2ª versão, quando afirma que

“A abordagem de um currículo pautado na experiência da criança não anula os conhecimentos historicamente acumulados, materializados nos programas e nos conteúdos previstos pelas escolas, pois a experiência dos meninos e das meninas incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam a aprendizagem. São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre **temas**, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo” [...] (BRASIL, 2016, p. 59).

“Tendo a experiência um sentido singular para cada criança, **ao planejar** um contexto educativo, o/a professor/a **cria mecanismos** de registro e sistematização dos percursos das crianças, que geram pistas para a continuidade do trabalho pedagógico” [...] (BRASIL, 2016, grifo nosso, p. 64).

Na 3ª e última versões da BNCC (2017), o documento já não apresenta os temas ou eixos temáticos como possibilidades e mecanismos criados pelo professor na produção de

experiências com as crianças. No processo de análise dos dados, o diálogo que fomos estabelecendo com este documento nos deu pistas que denotam discrepâncias da segunda para a terceira e quarta versões. Sabemos que as prescrições curriculares para a Educação Infantil não são objeto de discussão nas Secretarias de Educação e nem nas escolas como deveria ser. Entretanto, como primeiro documento prescritivo nacional obrigatório, entendemos que a BNCC deveria, em sua constituição, apresentar-se como amplitude, continuidade e progressão nas suas versões, envolvendo diferentes atores e práticas cotidianas para que a qualidade da educação de crianças esteja legitimada num processo social mais amplo e não retrocessos ou discordâncias.

Como documentos com os quais dialogamos neste estudo, podemos dizer que a segunda versão da BNCC (2016), se aproxima das DCNEI (2009, 2013). Desta forma, a elaboração desses documentos contou com a colaboração de uma diversidade de atores, além de reforçar a atitude responsiva do professor de dar autonomia e escuta à criança que tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Já nas suas últimas versões (terceira e quarta) da BNCC (2017), este documento reforça um processo de deslocamento, apresentando uma proposta reducionista quanto ao papel social das instituições de Educação Infantil. Homologada em 20 de dezembro de 2017, sabemos que a discussão da BNCC trouxe polêmica no cenário da Educação nacional. Sobre a última versão, a Anped⁴⁰ exibe uma nota, em 10/04/2018, posicionando-se criticamente

tanto na metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar [...].

Em nota, o Mieib⁴¹ entende que a versão homologada da BNCC (2017) “[...] traz uma visão instrumental da educação e concepções restritas de cognição que trarão sérias e danosas implicações para a Educação Infantil Brasileira”. Desta forma, podemos afirmar que especialistas pautaram suas contribuições e buscaram ampliá-las com pesquisas, para qualificar os debates na área. No entanto, destacamos que a concepção de Campo de Experiência presente na segunda versão, foi reduzida na terceira versão.

⁴⁰ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁴¹ Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

Diante de um cenário de debates sobre concepção curricular e de infância, não poderíamos estar alheios, mas enquanto pesquisadores destas temáticas, nos sentimos no dever de ora contextualizá-lo, já que a presente pesquisa referencia a BNCC e as DCNEIs como prescrições curriculares nacionais, para com elas dialogar o currículo vivido no cotidiano do CMEI.

Nesse sentido, visitando as versões, destacamos a troca do Campo de Experiência: *Escuta, fala, linguagem e pensamento*, presente na segunda versão (2016), por *Oralidade e escrita*, presente na terceira versão (2017). Tal mudança nos leva a interpretar que o direito da criança de acessar diferentes linguagens, estabelecido na segunda versão, não é o que se pretende na terceira, quando privilegia a linguagem verbal. O que o cotidiano curricular desvela nesse estudo é que a linguagem verbal pode ser apresentada à criança como parte de um conjunto de linguagens, sem que uma se sobreponha a outra. Na quarta versão houve o retorno, ou podemos dizer, uma nova alteração do título do Campo de Experiência: *Oralidade e Escrita*, para: *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, mas ainda fragiliza a compreensão de brincadeira como eixo norteador das práticas, presente nas DCNEIs (2009) e na segunda versão da BNCC (2016).

Da mesma forma, o Campo de Experiência: *Corpo, gestos e movimentos*, trouxe nas últimas versões da BNCC (2017), uma compreensão limitada de corpo, privilegiando apenas dimensões físicas e motoras. Ao passo que, o presente estudo apresenta uma concepção de corpo como centralidade nas ações com a criança, para que ela perceba, conheça e explore o mundo à sua volta no direito de viver uma infância plena.

3.2.4 BRINQUEDOTECA REVITALIZADA: UMA ENTREGA À COMUNIDADE ESCOLAR DO CMEI AMCC

É chegada a hora de juntar todos os brinquedos produzidos com as crianças nas aulas de Educação Física e organizarmos na sala da brinquedoteca. A integração de muitos sujeitos em reuniões, planejamentos, oficinas, foi parte dos preparativos nessa reta final para que entregássemos uma brinquedoteca revitalizada. A finalização de alguns itens da brinquedoteca, que demandava materiais de risco para as crianças, como agulha, linha, cola quente, cola de piso, teve empenho de muitas mãos que pôde contar com o intenso

envolvimento dos bolsistas ID do Pibid/EF/Ufes, até mesmo estendendo a carga horária de intervenção, como na Imagem 57.

Imagem 57: Preparativos para a entrega da brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora.

Ao programar a entrega da brinquedoteca, a Educação Física do CMEI AMCC não fez diferente das outras ações e buscou conexões com outros parceiros, inclusive com outras áreas e linguagens. A organização do espaço passou pela ideia de cada parede da brinquedoteca ser ilustrada a partir de um elemento da natureza. Com isso, propusemos ao grupo de professoras desta instituição que as paredes fossem pintadas por um artista plástico. Nesta ocasião, apresentamos um *layout* ampliado sobre sugestões de decoração e organização dos brinquedos, como na Imagem 58, também uma pequena lista de itens a serem comprados, já que os brinquedos já haviam sido produzidos com materiais não estruturados. Com a aprovação dessas ideias pelo grupo de professoras, pedagogas e diretor, demos continuidade ao processo.

Imagem 58: Apresentação do *layout* da brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora.

Nesse contexto, a revitalização da brinquedoteca passou por duas grandes ações: o *processo* e o *produto*. Sobre o *processo*: esta ação se configurou nas práticas que aconteceram antes, durante e depois da entrega da brinquedoteca. Processo iniciado nos planejamentos em atenção aos interesses e expectativas das crianças e nas relações que elas e os adultos estabeleciam entre eles, com o meio, com os objetos e com os outros.

Construir e ocupar a nova brinquedoteca compôs um processo que passou pelo reconhecimento das crianças como participantes ativos da sociedade, de forma que os brinquedos e brincadeiras foram produzidos com e por elas nas aulas de Educação Física, a partir dos eixos temáticos, em interface ao projeto institucional. O processo também atravessou ações/desdobramentos que aconteceram após a entrega da brinquedoteca à comunidade escolar. De acordo com essa evolução, entendemos que a construção da brinquedoteca se configurou num processo de caráter formativo, que ganhou vida própria e se movimentou continuamente no cotidiano deste CMEI.

Considerando que as aprendizagens das crianças também acontecem nos processos, visitamos os objetivos propostos pelo projeto de Educação Física de 2016 e destacamos dois elementos que nos deram pistas sobre o alcance dessas aprendizagens pelas crianças no cotidiano escolar: 1) as produções de brinquedos e brincadeiras pelas crianças nas práticas corporais, esportes, jogos e brincadeiras, contextualizadas na/com a sustentabilidade, a partir de materiais não estruturados. 2) O reconhecimento, a ocupação e a exploração dos lugares do CMEI como lugar para brincar a partir da autoria das crianças, como um modo de valorização

da sua relação com o meio, com os objetos, com o outro e consigo mesma, para transformá-los em *lugar praticado*.

Usando como critérios a participação e o envolvimento das crianças e as suas formas de produção de sentidos nos contextos das aulas de Educação Física na ocupação da brinquedoteca e nos demais espaços, observamos que as crianças produzem experiências curriculares, porque atuam de maneira efetiva, criando, conversando, explorando, sugerindo, manifestando até mesmo a euforia antes e durante as aulas. Para tanto, os dados mostram que se o professor, na sua atividade docente, estabelecer uma relação de escuta e diálogo com a criança, é possível reconhecê-la como autora e ainda encontrar pistas importantes para reorganizar sua prática.

Sobre as aprendizagens das crianças, observamos práticas em respeito ao princípio estético. Isso converge com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que compreende a criatividade, a sensibilidade, a ludicidade e a expressividade nas manifestações das crianças, como potencializadores das produções curriculares, quando em interação com os elementos culturais que as cercam. Para além do estético, assinalamos os princípios: éticos e políticos, pela atitude docente de conduzir as crianças em diferentes espaços, por meio das aulas de Educação Física, a exercer responsabilidade social, cidadania, respeito ao bem comum e ao meio ambiente.

Sobre o *produto*, esta ação se configurou na entrega da brinquedoteca do CMEI AMCC, organizada como um lugar para brincar com os brinquedos e brincadeiras produzidos com e pelas crianças. Ganhando o nome “Um lugar para brincar”, a brinquedoteca que antes era apenas *lugar*, quando indicava ideia de controle, ordem, poder, organizado por *estratégias*, foi transformada em *espaço*, como efeito produzido pelas operações que o orientam, as *táticas* (CERTEAU, 1994). Assim, mantivemos o termo *lugar* no nome da brinquedoteca entregue à comunidade, para lembrarmos que não se trata apenas de um lugar, mas um lugar que foi feito para brincar, para praticar, e por isso ele é espaço, porque em seu processo, foi pensada e construída com e a partir da prática, por isso já é e continua convidando a ser praticado pelas crianças na sua melhor forma de ser e estar no mundo: brincando.

A brinquedoteca “Um lugar para brincar” foi inaugurada em 12/12/2016, como um dia marcado por uma sequência de ações desenvolvidas pela Educação Física do CMEI AMCC,

em conjunto com toda a comunidade escolar: professoras de EF, bolsistas Pibid/EF/Ufes, coordenador do Pibid/EF/Ufes, crianças, demais professoras, diretor, pedagogas e famílias. Ilustrado na Imagem 60, “Um lugar para brincar” é processo e é produto, porque não indica estabilidade, mas um legado convidativo aos diferentes movimentos cotidianos do CMEI AMCC, em atenção às *enunciações* infantis.

Imagem 60: Brinquedoteca “Um lugar para brincar”



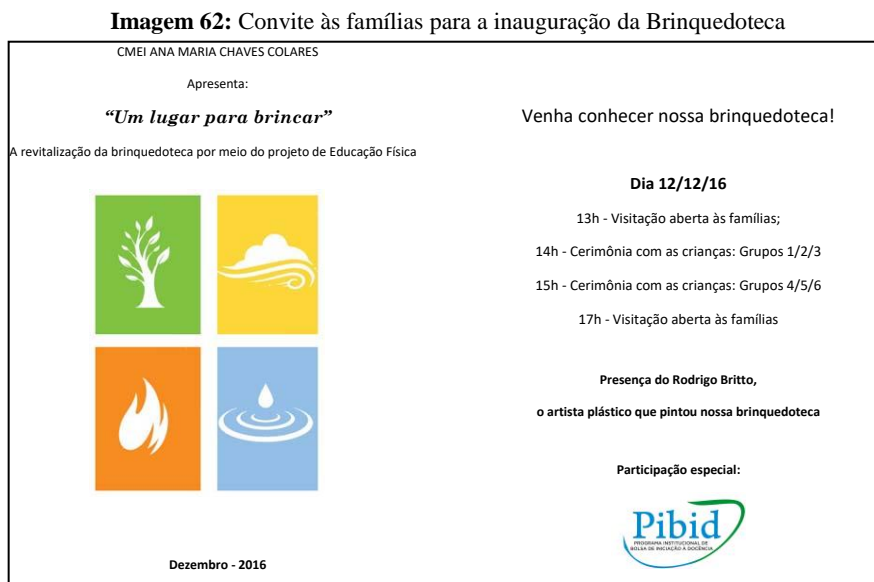
Fonte: Acervo da autora.

Imagem 61: Os quatro cantos da sala da brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora.

Para esse momento de entrega da brinquedoteca revitalizada à comunidade escolar, houve um convite, ilustrado na imagem 62, confeccionado pela Educação Física do CMEI AMCC e enviado às famílias, chamando-as a conhecer, ocupar e explorar a brinquedoteca com seus filhos.



Fonte: Acervo da autora.

Nesse mesmo dia, a Educação Física do CMEI AMCC apresentou um teatro para as crianças em que os personagens, “os quatro elementos da natureza”, foram interpretados pelos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, e que expressavam toda a alegria em compartilhar com as crianças essa entrega, como mostra a Imagem 63.

Imagem 63: Teatro feito pelo Pibid/EF/Ufes para todas as crianças do CMEI na entrega da brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora.

Antes de ocuparmos, praticarmos, brincarmos na brinquedoteca, as crianças desamarraram a “cordinha de abertura” da porta de entrada, marcando a inauguração da sala revitalizada. Vivemos um momento especial e de grande integração, em que pais e filhos, professoras e crianças, brincamos todos juntos, como ilustramos nas Imagem 64.

Imagem 64: Visitação das famílias na inauguração da brinquedoteca



Fonte: site da PMV

Nesta ocasião de inauguração, a equipe de imprensa da Prefeitura Municipal de Vitória esteve presente, tirando fotos e realizando entrevistas com a Educação Física do CMEI AMCC e com as famílias. Visualizamos a devolutiva na matéria no site da Prefeitura Municipal de Vitória, como mostra a Imagem 65.

Imagem 65: Brinquedoteca do CMEI AMCC torna-se notícia no site da PMV



Fonte: site da PMV

A matéria retratou um pouco do processo de revitalização desta sala, como nos fragmentos a seguir.

[...] O espaço conta com brinquedos não estruturados produzidos pelos alunos nas aulas de Educação Física. "Esse tipo de material implica na criança uma certa criatividade, de ela criar seu próprio brinquedo e a sua brincadeira. Quando a criança se sente autora do processo, ela cuida mais, sem precisar de muitas regras", explica a professora de Educação Física Vanessa Guimarães. A estrutura e demais complementos da brinquedoteca foram montados a partir de um diálogo com os próprios alunos. "Logo no início do ano, levamos as crianças até a brinquedoteca, vazia, e num diálogo, perguntamos o que eles achavam do lugar, o que estaria faltando ali e o que eles gostariam que tivesse nessa brinquedoteca. Essas nossas rodas de conversa com as crianças nos serviram de pontapé para as nossas produções com elas", acrescenta Vanessa [...]. (Fragmentos da reportagem exibida no site da PMV em 12/12/2016).

Considerando que a entrega da brinquedoteca foi no findar do ano letivo de 2016, projetamos para o ano seguinte, uma ação formativa com todas as professoras, dada a necessidade de se discutir com o coletivo do CMEI AMCC a utilização da referida sala.

A entrega da brinquedoteca representa um legado para instituição - CMEI AMCC pelo fato de materializar em uma sala um conjunto de sentidos produzidos com as crianças e diversos

sujeitos em um contexto colaborativo. A implementação de ações como estas, pode desencadear outros processos formativos que ajuda a compreender o agir profissional.

De acordo com Ibiapina (2008), entre os desafios e possibilidades de produzir colaborativamente estão os processos de aprendizagens que podem auxiliar na concretização de práticas emancipatórias, já que fortalece a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento profissional e pessoal dos pesquisadores e professores (IBIAPINA, 2008).

Enquanto participantes de uma Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), nos dedicamos para que os objetivos construídos coletivamente se concretizassem. Logo, este capítulo constituiu, no cenário cotidiano explicitado, ações que foram empreendidas sobre a base de um projeto comum – o de praticar *espaços*, de modo que cada participante prestasse sua contribuição, nos diálogos com diferentes sujeitos e linguagens na Educação Infantil.

Com essas ações, argumentamos em favor da escola como espaço das *enunciações*, das *estratégias*, das *táticas*, dos *modos de operar*, das *artes de fazer*, das *produções culturais*, do *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) dos diferentes sujeitos. Os desafios e tensionamentos que encontramos nesse cotidiano foram descortinados no exercício de trazer a criança à centralidade dos contextos de produção curricular, em atenção aos movimentos ampliadores de experiências, quais sejam: ação colaborativa, utilização de eixos temáticos e relação dialógica com a criança. Assim, foi possível evidenciar e fomentar diferentes modos de considerar o protagonismo e as experiências das crianças.

A partir deste cotidiano vivido, estabelecemos aproximações e distanciamentos com as prescrições curriculares, com a teoria e, depois, retornamos às práticas pedagógicas, ressignificando-as. Ou seja, ancorados em Certeau (1994), afirmamos o currículo vivido, que também pode ser entendido por terreno ou *percurso*, como ponto de partida e, também, ponto de chegada. Portanto, compreendemos o currículo vivido como *percurso*, que de acordo com esse autor “[...] é um itinerário, uma série discursiva de operações [...]” (CERTEAU, 1994, p. 205) e pode englobar elementos do *mapa*.

Ao passo que as prescrições curriculares, que aqui compreendemos como *mapas*, são como “[...] descrição redutora totalizante, que implica uma ordem local e tem representação de

lugar [...]” (CERTEAU, 1994, p. 205). Destarte, afirmamos que a presente pesquisa-ação permitiu que partíssemos do currículo vivido, do *percurso*, fizéssemos diálogo com o prescrito, a teoria, o *mapa* e retornássemos ao vivido, ao terreno, ressignificando as práticas pedagógicas, praticando *espaços*, como um *percurso*, ou movimento constante.

A infância que determina as práticas do *espaço* desenvolve a seguir os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade “metafórica” ou em deslocamento [...]

(CERTEAU, 1994, p. 191).

Consideramos, ao final deste capítulo, que investigar o cotidiano nos permitiu praticar *espaços* como uma experiência de infância, porque foi com elas, as crianças.

No capítulo seguinte, apresentamos uma análise sobre as possibilidades que encontramos para empreender as relações colaborativas nos processos formativos dos sujeitos envolvidos na dinâmica curricular do CMEI.

CAPÍTULO IV

4 RELAÇÕES COLABORATIVAS INTRA E INTERINSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois de mergulharmos na prática educativa, nos envolvermos com as crianças e refletirmos sobre as possibilidades de proposições para a prática pedagógica, na condição de sujeitos do cotidiano e pesquisadores da nossa prática; compreendemos que as relações colaborativas intra e interinstitucionais aconteceram durante todo o processo da pesquisa-ação no exercício de interlocução com os diferentes sujeitos. Esse movimento aconteceu dentro da EF do CMEI AMCC, no CMEI e entre as instituições: escola e universidade, desde as tentativas e persistências que empreendemos, até mesmo as aberturas que fomos encontrando aos poucos, para estabelecer um diálogo produtivo e intencionalmente transformador no cotidiano da referida instituição.

Desta forma, algumas dessas relações colaborativas são narradas em tópicos anteriores e outras neste tópico, pelo destaque nos processos formativos dos sujeitos, tanto da Educação Física do CMEI AMCC sobre a formação inicial dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes e a formação continuada da professora de EF e pesquisadora deste estudo e dos professores de EF dos turnos matutino e vespertino; quanto os demais profissionais da instituição pesquisada, entre professoras, pedagogas e diretor.

4.1. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PIBID/EF/UFES NO CMEI AMCC

O Pibid/EF/Ufes tem como pressupostos orientadores: *1) centralidade das práticas; 2) pesquisa como eixo da formação docente; 3) relação colaborativa entre universidade e escola*. Além disso, é permeado pela concepção de infância que reconhece as crianças em suas potencialidades criativas, como sujeitos de direitos e produtoras de culturas.

De acordo com Martins (2015, p. 91), o subprojeto do Pibid, coordenado no Centro de Educação Física e Desportos - CEFD Pibid/EF da Universidade Federal do Espírito Santo -

Ufes, focaliza a formação de professores para a Educação Infantil pautado na *centralidade das práticas*, pois compreende a potencialidade do cotidiano e das ações ali empreendidas no processo de resignificação pedagógica.

Verificamos, nos princípios do Programa em questão, uma convergência com Nóvoa (2009), quando afirma “[...] é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão [...]” (p. 3). Nessa direção, a prática docente é tomada como um espaço de formação, porquanto, os processos de construção de conhecimentos do futuro docente são produzidos nos espaços das relações que estabelecem com seus interlocutores.

Fundamentados nessa perspectiva de trabalho, os sujeitos do Pibid/EF/Ufes no CMEI AMCC, a saber: Vanessa⁴² e Erika – professoras de EF deste CMEI e supervisoras do Programa; 12 bolsistas ID (Matheus, Thiely, Sandro, Sidnei, Renato, Lucas, Bianca, Carolina, Tainara, Diego, Luiza Tostes e Luisa Helmer) e professor André da Silva Mello - coordenador da área EF/Ufes (docente do ensino superior da Ufes), atuaram nesta Unidade de ensino nos anos de 2015 a 2017. Os encontros com esses sujeitos, que aconteciam no cotidiano da instituição pesquisada e na Universidade, eram distribuídos em: 1) reuniões de planejamento; 2) intervenções pedagógicas; 3) reuniões diárias para avaliação e registros; 4) reuniões semanais com grupos de estudos e produção de materiais. Nesses encontros, problematizávamos temas pertinentes às intervenções, socializávamos experiências construídas na EI e indicávamos leituras/referenciais teóricos que pudessem auxiliar na compreensão das situações vividas, bem como promover a reflexão da ação pedagógica e mobilizar pesquisas sobre/para as intervenções.

Com esta organização, o Pibid/EF/Ufes possibilita contextos de ampliação de aprendizagens da profissão, reconhecendo as instituições universidade e escola, como espaços tempos de diálogo entre teoria e prática. Todavia, quando esse diálogo parte da inserção do futuro professor no seu espaço de trabalho, compreendemos que seus processos formativos são construídos na atuação docente, com trocas de experiências, “[...] com rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente [...]” (NÓVOA, 2009, p. 7). Por este viés, o Pibid é um Programa que concebe a produção de saberes na intervenção

⁴² Além de professora de EF do CMEI AMCC, é supervisora do Pibid/EF/Ufes e a pesquisadora deste estudo.

pedagógica. No tocante às possibilidades, aos limites e aos desafios dessa política de formação, recorremos às seguintes narrativas.

[...] No começo a gente se assusta por que a gente vê uma **prática** bem diferente da **teoria**. A gente entra em cada sala de aula e acha que tá preparado porque a gente leu e ouviu, mas quando a gente entra lá, a gente toma um monte de tapa na cara. Aos poucos eu fui enxergando a **teoria dentro da prática** e disse: “Caraca”! A teoria que a gente aprende é realmente verdade! Tive minhas dificuldades, planejava 50 min de aula e dava 10min. Aí vc começa a prestar atenção no que as crianças estão te falando, e que vc pode usar, e quando vc começa a usar essas coisas que elas falam, vc vê que a aula fica muito melhor, que aquilo tem sentido de verdade pra elas. [...] Todo mundo deveria ter a oportunidade de participar do Pibid, porque além de conseguirmos planejar e executar uma aula, hoje tenho uma outra visão de escola, até de pessoa (BOLSISTA 3: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16, grifo nosso).

As pessoas da minha sala sempre comentavam que quem estava no Pibid, estava um passo à frente. Pelos comentários que os bolsistas fazem em sala de aula, já dava pra perceber isso. Muito do que estudamos nos livros e o que a maioria dos professores nos falam, parece que o aluno vai estar lá (na escola) que nem um robô, que a gente vai chegar e a gente vai dar uma brincadeira e que o brinquedo não vai quebrar. Mas **quando chegamos na escola, a realidade é outra**, é um desafio. As coisas que aprendo com o Pibid dão pra levar pro resto da vida (BOLSISTA 5: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16, grifo nosso).

Entrei uma pessoa no Pibid e já me sinto outra. Na faculdade vc tem que ministrar 4 aulas no estágio supervisionado, mas só aqui vivi a Educação Infantil. Aqui eu aprendi a conhecer a criança (BOLSISTA 8: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16).

A partir desses relatos, ressaltamos que as narrativas (auto)biográficas são instrumentos importantes de investigação para perceber a complexidade que essas histórias oferecem para a construção de novas versões sobre o ser professor. Para Ibiapina (2008), as narrativas “[...] funcionam como lentes que são postas diante dos olhos, ajudando na compreensão de como nos tornamos professores [...]” (p. 85). Esta autora aponta as narrativas autobiográficas como procedimento de pesquisa e formação que permite a produção e a re-organização de experiências que expressam as trajetórias diferenciadas do ser e tornar-se professor (IBIAPINA, 2008).

Narrativas, como esta a seguir, são capazes de nos fazer repensar questões sobre formação. O Pibid/EF/Ufes, que concebe a centralidade das práticas como pressuposto, nos permitiu trabalhar na direção da prática para a teoria. Nesse sentido, o Programa pode oferecer um feedback aos cursos de licenciatura sobre a relação entre teoria e prática, pelo fato de

proporcionar a experiência do cotidiano escolar para desvelar elementos que compõem o pensar e o agir profissional, criando bases para a compreensão da profissão docente.

Vejo que o modelo que o Pibid da Educação Física se encontra atualmente é um modelo muito próximo daquilo que eu considero um modelo pertinente de formação. Eu vejo que esse Programa tem muito a ensinar para o nosso curso de licenciatura em EF da UFES. Experiências vivenciadas aqui (no CMEI), por meio do Programa, precisam ser compartilhadas e socializadas no curso porque, de fato, estamos formando futuros professores cientes das reais demandas da escola, com professores supervisores que conseguem aliar prática à teoria. Aqui, vcs (os bolsistas) vão aprendendo aliar os conhecimentos que vcs adquirem na faculdade com as necessidades que emergem no cotidiano, no “chão da escola” [...] (COORDENADOR DE ÁREA PIBID/EF/UFES: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16).

Essas ideias passam pela compreensão de escola como lugar de formação de professores, (tanto inicial, como continuada) para partilhar as práticas. Assim sendo, compreendemos que na escola encontramos condições para materializar os objetivos de “[...] transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Em consonância com esse autor, compreendemos que no interior das instituições escolares, sobretudo quando se trata de escola pública, os projetos educativos devem ser organizados numa rede de trabalho coletivo. Para tanto, apostamos na relação colaborativa dentro da Educação Física e fora dela, dentro do CMEI e com a Universidade, para materializar pressupostos que consideramos importantes para a atividade docente.

Nessa relação colaborativa entre Universidade e escola, compreendemos que o impacto na formação docente não foi unilateral, isto é, somente da escola para a Universidade ou somente da Universidade para a escola. Quando recorremos à narrativa do diretor da instituição pesquisada, percebemos esse movimento bilateral.

[...] O Pibid é uma das grandes contribuições que a gente já teve aqui no CMEI AMCC e eu me sinto parte, disso porque nós abrimos as portas da escola. Eu vejo que quando vc traz o Pibid, vc traz a Universidade para dentro da escola e isso enriquece muito. Tem muitas escolas que não veem essas intervenções externas com bons olhos. Não é mostrar que a escola é linda, mas também mostrar os problemas e isso faz ela crescer. Eu penso que a partir das fragilidades apontadas, eu posso ver o crescimento da escola, eu posso crescer. Então, tem diretores que têm receios porque vão **mostrar as fragilidades** deles. Mas essa foi a principal contribuição do Pibid aqui. Destacamos também outras contribuições da Universidade aqui dentro, como **as pesquisas**: primeiro a da Bethânia e agora a sua, porque faz uma movimentação

diferente na escola. Outra contribuição é o recurso humano dentro do CMEI, que veio em grande quantidade, eram 12 bolsistas do Pibid. A escola já tem essa carência de recurso humano, principalmente nas turmas de crianças de 0 a 3 anos. Os bolsistas não só preenchiam essa carência como faziam com maestria, eles eram bem orientados pelas professoras supervisoras. A outra contribuição nítida é a **relação com as crianças**. As crianças sabem o quanto é importante a aula de EF, porque tinha uma proposta pensada e executada a várias mãos. A outra contribuição foi o **reconhecimento do grupo**, hoje vc pode perguntar qualquer profissional do CMEI, que todos, sem exceção, falam que o Programa foi um ganho muito grande para o CMEI. Até as meninas do apoio, da limpeza, da cozinha, estão com saudade dos meninos do Pibid. Traz uma renovação, traz uma alegria para a escola muito grande. A escola continua aberta para isso, e isso se dá pelo reconhecimento de que a escola enriquece com esses meninos aprendendo a ser professores na prática aqui na escola (DIRETOR: Narrativa produzida na entrevista do dia 12/03/18, grifo nosso).

Esta narrativa mostra, em síntese, um conjunto de contribuições da atuação do Pibid/EF/Ufes no CMEI AMCC e sobre a opção que fizemos por pesquisas⁴³ com propostas interventivas numa relação de colaboração e em constante movimento entre teoria e prática. Segundo Ibiapina (2016), essa opção está ligada a nossa necessidade, enquanto pesquisadores, de contribuir com a solução de dificuldades reveladas no processo investigativo, superando pesquisas com ênfase somente na constatação, no levantamento de dados ou nos relatos. Com a pesquisa-ação buscamos, por meio da ação, criar possibilidades para a transformação, contribuindo para o enfrentamento dos desafios que permeiam a prática e ações do ensino.

Sobre as fragilidades, podemos lembrar as dificuldades e tensionamentos que encontramos na efetivação de ações organizadas pela Educação Física do CMEI AMCC, principalmente as que envolviam todas as turmas. Sabemos que há limites de atuação de cada um dos participantes nas interações que se organizam para ser colaborativa, pois as relações de poder precisam ser reconhecidas, mas em muitos momentos nos sentimos sozinhos no que tange a situações cotidianas que implicavam articulação entre diferentes sujeitos da instituição.

Nesse sentido, compreendemos que, com o diagnóstico e mapeamento das fragilidades, torna-se possível definir ações que correspondam ao atendimento das necessidades que emergem do cotidiano. Em razão disso, a Educação Física do CMEI AMCC por muitas vezes agiu estrategicamente assumindo o papel de mediação/articulação para atender às demandas e

⁴³ Refere-se a duas pesquisas: 1) a pesquisa atual: GUIMARÃES, Vanessa. Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física, cujo método é Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008); 2) a pesquisa de doutorado: ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil, com os métodos pesquisa-ação colaborativa e etnografia. [S.l.: s. n., 2018].

expectativas dos participantes desta pesquisa-ação e efetivar práticas reais de colaboração. De acordo com Ibiapina (2008), para realizar pesquisas que se inscrevem na perspectiva colaborativa é necessário “[...] criticar as situações de opressão e acenar com a possibilidade de transformar as realidades instituídas [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 114).

Sobre a relação professor-aluno, apontada pelo diretor em sua narrativa, como contribuição da presença do Pibid/EF/Ufes naquela Unidade; podemos confirmar que a qualidade da relação afetiva entre professor e criança é que vai conferir um grau de motivação, desenvolver a autonomia e fortalecer a confiança nas experiências com as crianças.

Essa afirmação, baseada em Vygotski (2003), confere o caráter social aos processos de ensino e aprendizagens das crianças, quando afirma que “[...] as relações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo [...]” (VYGOTSKI 2003, p.121). De acordo com Sarmiento (2013), “[...] têm sido essenciais para o trabalho teórico da Sociologia da Infância contributos de outras disciplinas científicas [...]” como a “[...] psicologia crítica e a psicologia cultural, tendo por referência autores como Vygotski (1979) e B. Rogoff (2003), com seus contributos decisivos em torno do processo sociocultural de construção do desenvolvimento humano [...]” (SARMENTO, 2013, p. 21).

Sobre o reconhecimento do grupo, de acordo com as narrativas a seguir, encontramos pistas que denotam que, para os sujeitos do CMEI AMCC, o Pibid/EF se propõe a cooperar, contribuindo desta forma, para o fortalecimento da relação entre Ufes e CMEI. Abaixo, seguem exemplos que compõem a dimensão dialógica de contribuição e colaboração mútua.

“A presença e atuação do Pibid nesta unidade de ensino representa para mim tudo de bom. Um trabalho muito rico, muito importante e enriquecedor, tanto para eles, como para nós enquanto CMEI. Foi uma troca muito legal. Eles sempre foram muito parceiros da escola. Os professores supervisores abraçaram muito esses bolsistas, sempre muito comprometidos com o Pibid. O coordenador do Pibid sempre muito presente no CMEI [...]” (PEDAGOGA 2: Fala proferida na entrevista do dia 09/03/18).

“[...] Sendo professora do turno matutino, eu não lidei diretamente com os ‘meninos’ do Pibid, salvo em algumas ações pontuais, mas eu sabia da presença deles não porque vocês me contavam, mas porque ouvia de outros colegas do matutino, sobre a energia deles, sobre a movimentação que eles faziam no CMEI, o que eles provocavam. Parecia que o desejo desses colegas, era que os meninos do Pibid estivessem também no turno matutino. Eles se faziam presentes nos dois turnos, embora estivessem em um [...]” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1 – matutino: Fala proferida na entrevista do dia 13/03/18).

Entre os desafios de produzir colaborativamente, destacamos o de admitir que os conhecimentos sejam co-produzidos, se quisermos efetivar mudanças intencionalmente planejadas. Para Ibiapina (2008),

[...] os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem potencial de auxílio para a concretização do pensamento teórico, bem como de práticas emancipatórias, já que fortalece a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional de pesquisadores e professores (IBIAPINA, 2008, p. 113).

Como podemos ver, as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, mas são essenciais para consolidar parcerias no interior e exterior da escola (NÓVOA, 2002). Sobre as relações colaborativas produzidas com a Educação Física do CMEI AMCC pelo Pibid/EF/Ufes, afirmamos que passaram pelo âmbito da conquista. Para tanto, notamos o papel das professoras de Educação Física na função de supervisoras do Programa, logo, de professoras formadoras.

Para melhor compreender esse papel, nos aproximamos de Tardif (2002) quando afirma que, para o exercício da profissão, há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, quais sejam: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Dentre esses saberes, destacamos os experienciais que são aqueles relacionados a situações concretas, para as quais se fazem necessárias habilidades, capacidades de interpretação e improvisação, assim como, segurança para decidir quais as formas mais adequadas de agir diante do que é apresentado, pois são os que resultam do próprio exercício cotidiano da atividade profissional dos professores.

Através das narrativas a seguir, podemos exemplificar os saberes experienciais das professoras de Educação Física do CMEI AMCC e supervisoras do Pibid/EF/Ufes, como premissa para a atividade partilhada de professoras formadoras com os bolsistas.

[...] Fiquei tão feliz quando a gente conseguiu montar a equipe de EF aqui do CMEI, porque são três profissionais fantásticas: Vanessa, Merinha e Erika, juntas numa escola só, isso vc não encontra em outro lugar. Não se tratam de profissionais que estão caindo de paraquedas na EI, como nós caímos em 2006. Quando os meninos (bolsistas) chegaram aqui, vcs já tinham uma experiência, uma bagagem, sabendo o

que é a EF na EI, tratando a EF com um olhar diferenciado (DIRETOR: Narrativa produzida na entrevista do dia 12/13/18).

[...] Eu, a Vanessa, a Erika, o Pibid, todos nós fomos afetados com o modo de fazer da Educação Física do CMEI AMCC, porque construímos juntos. Um motivava o outro. Isso talvez não pudesse ser feito em outro lugar, mas foi possível no CMEI AMCC. Fomos uma Educação Física unida, organizada, farta, disponível e forte. Então, eu enxergo que os meninos do Pibid estavam muito bem alimentados. Eles tinham como referência um trabalho com seriedade. Eles foram uma força ao CMEI, porque foram bem orientados pelas duas instâncias, pela escola e pela universidade, um puxa o outro. Foi um investimento de todos os lados (PROFESSORA DE EF 1-matutino: Narrativa produzida na entrevista do dia 13/03/2018).

Ao interagir com essas narrativas, exploramos novamente o conceito de *experiência* como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21). Esse autor traz uma reflexão sobre a existência do clichê segundo o qual no trabalho se adquire a experiência, saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Ao diferenciar *experiência* de experiência de trabalho - aquela que incorporamos ao redigir um *currículo vitae*, esse autor afirma que o sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha e se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Todavia, o *sujeito da experiência* que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, seria algo como um território de passagem, como uma superfície sensível que, de algum modo, “[...] produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]” (BONDÍA, 2002, p.24).

Para tal, de acordo com as narrativas anteriores, da professora de Educação Física 1 e do diretor, encontramos pistas que indicam que os *saberes experienciais* (TARDIF, 2002), como aqueles que resultam do próprio exercício cotidiano da atividade profissional do professor, foram de fato produzidos, porque os sujeitos foram tocados. Na importante função de professora formadora, no sentido de transmitir segurança ao acolher os bolsistas que chegam ao CMEI com uma trajetória de pouco ou nenhum contato com criança, fomos *sujeitos da experiência*, pois produzimos afetos e fomos afetados vivendo *experiência* na atividade docente sendo Educação Física do CMEI AMCC.

Ainda sobre a relação de confiança construída com os bolsistas, recorreremos às narrativas produzidas por eles

No começo eu tinha muito receio de como lidar com as crianças, porque é difícil vc entrar numa sala cheia de “menino” que não fala. Então vc também não sabe o que falar, porque vc não sabe o que eles vão te responder. Com a contribuição das professoras supervisoras, eu consegui aprender a lidar com as crianças e planejar uma aula. A questão do afeto é uma das mais importantes na EI. As crianças demonstram afeto e elas são ligadas à gente e assim elas conseguem fazer o que a gente pede e planeja. Isso é uma coisa que marcou bastante e isso eu vou levar para sempre quando eu for professor de EI (BOLSISTA 1: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16).

Quando cheguei na EI, disse: ‘Isso não é para mim! Vou sair daqui! Eu não quero!’ A professora supervisora Erika disse: ‘Vc vai conseguir, vc vai dar aula’. A professora Erika foi muito importante nesse processo, porque ela acreditou em mim. Eu mesma não acreditava em mim. Permaneci mais tempo enquanto bolsista para que eu mesma percebesse isso, então continuei por causa desse apoio que ela me deu, se não fosse por ela eu já tinha saído há muito tempo e não tinha descoberto essa minha habilidade de “ser docente” que foi construída aos poucos. Meus colegas bolsistas também foram muito importantes nesse processo me dando várias dicas (BOLSISTA 9: Fala proferida no encontro do dia 09/12/16).

Partindo dessas narrativas, constatamos que o papel de referência das professoras supervisoras corrobora com o princípio da *cultura profissional docente* (NÓVOA, 2009), quando o autor afirma que “[...] A formação de professores deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens [...]” (p. 5). Além desse, outros princípios são apresentados por esse autor, dentre eles, o das dimensões pessoais, das lógicas coletivas e o da presença pública dos professores, que podem servir de inspiração para muitos programas de formação de professores (NÓVOA, 2009). Por outro lado, ressaltamos que havia também disposição e comprometimento por parte dos bolsistas como fatores indispensáveis que favoreceram tal processo formativo.

Entretanto, caberia a todos nós, envolvidos neste cotidiano, uma parceria na transformação que desejávamos alcançar no interior do CMEI. Estávamos, portanto (professoras de EF e supervisoras, bolsistas e coordenador de área Pibid/EF/Ufes), no mesmo propósito: o de pesquisar a nossa própria prática. Neste contexto de pesquisa, o Programa- Pibid/EF/Ufes se apresenta como valiosa oportunidade de aprofundar o referencial teórico para entender os significados do fazer pedagógico.

Essa era a postura na qual apostamos para problematizar as observações das nossas práticas. Nesse sentido, os bolsistas também se colocavam predispostos a exercer essa atividade, possibilitando a pesquisa, muitas vezes iniciada por uma pergunta, uma dúvida, uma

dificuldade ou uma ideia. Para exemplificar situações cotidianas que atravessam o exercício de pesquisar, dentre elas, questionamentos sobre a relação professor-aluno, ou melhor bolsista-criança; recorremos às seguintes narrativas e destacamos:

[...] Consigo perceber um avanço no meu processo formativo como um todo. No dia a dia das aulas de Educação Física, posso perceber o quanto é importante a minha relação como professor, com os meus alunos. A gente percebe a nossa prática na própria relação com o aluno. Entramos na escola como desconhecidos. As discussões e leituras nos ajudaram a entender esse aluno (a criança). Fomos conquistando as crianças aos poucos e a nossa relação com elas foi se fortalecendo. Há uma grande diferença de como entramos no CMEI e de como estamos agora. À mesma proporção que as nossas relações vão se fortalecendo, assim também nossas práticas vão se fortalecendo [...] (BOLSISTA 5: Fala proferida no encontro do dia).

Percebo que quando chegamos aqui, tínhamos muita preocupação com o cuidar, como se fosse um protecionismo. Olhávamos para a criança como um ser incompleto, que precisava ser preenchida pelo adulto. Alguns autores que fomos estudando foram nos mostrando que pode e deve ser diferente. Hoje conseguimos ter uma outra forma de enxergar essa criança [...] (BOLSISTA 2: Fala proferida no encontro do dia).

[...] Às vezes, a gente traz o planejamento pronto e o que as crianças manifestam é um tanto diferente. Quando a gente resolve prestar atenção nela, experimentar e fazer o que elas estão demandando, a aula se torna mais rica [...] (BOLSISTA 10: Fala proferida no encontro do dia).

A criança tem competências dentro do seu nível de desenvolvimento. Ela produz cultura, não recebe passivamente, nós é que temos que captar o que elas dizem e fazem (em diferentes linguagens) para estruturar as nossas práticas. Aí entra o grau de comprometimento de cada docente que entra em contato com essa criança, no “fazer docência” [...] (COORDENADOR DE ÁREA DA EF/PIBID/UFES: Fala proferida no encontro do dia).

Tais narrativas conferem materialização da teoria quanto à mudança na concepção de criança que permeia o referido Programa, a partir de situações concretas. Nesse contexto formativo, os bolsistas passam a compreender que, se as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de culturas, consegue-se estabelecer com elas, uma relação de troca. Troca de afeto, saberes e experiências. Assim, a teoria entrou, nesse momento, como atividade de pesquisa para investigar e responder a questões percebidas no trabalho com as crianças. Como num movimento espiral de pesquisa que começa na prática, caminha para a teoria, numa relação dialética, porque também comporta tensões e contradições, e volta para a prática.

Nesse sentido, corroboramos com Esteban e Zaccur (2002), quando essas autoras afirmam que para pesquisar a prática, o ponto de partida da pesquisa é a prática, esboçando caminhos a

percorrer, depois construímos um olhar mais investigativo sobre o cotidiano e buscamos novos conceitos, redimensionando a interpretação da prática. Nesse sentido, adotar a postura de *professor-pesquisador* é reconhecer a pesquisa como eixo da formação docente, pressuposto que orienta o Programa. Refletir sobre as nossas práticas a partir das necessidades e interesses das crianças, nos inseria num processo de estudo e reorientação das intervenções pedagógicas. Encontramos, nas narrativas abaixo, marcas que expressam esse movimento de pesquisa e ressignificação das práticas.

[...] O que me marcou muito foi ver o crescimento de uma criança a partir de uma experiência sensorial. A gente chegou à aula com um balde de lama para brincarmos de dar banho de lama no porquinho de brinquedo. No início, uma criança encostou o dedo na lama e saiu correndo fazendo caretas de medo e gastura. Aos poucos, a gente foi conversando com ele, mostrando e manipulando a lama, cantando a música do porquinho. Ele também foi vendo os seus colegas brincando com a lama e aos poucos foi se aproximando, tocando e terminou a aula brincando de dar banho de lama no porquinho. Demorou uma aula inteira para ele fazer algo tão simples, mas esse foi o tempo dele. Se não tivéssemos insistido e apostado nessa relação com ele, usando outras linguagens, não teríamos visto essa experiência de aprendizagem. Parece que é uma coisa simples, mas ver essa evolução dele na minha aula me marcou, me fez aprender a lidar melhor com as dificuldades das crianças e isso vai me ajudar muito nas próximas aulas e vai ficar para o resto da minha vida [...] (BOLSISTA 4: Fala proferida no encontro do dia).

[...] Uma prática pedagógica que permite que as crianças se manifestem é quando o professor consegue fazer o seu papel de mediador com sensibilidade. Essa é uma prática difícil, porém mais qualificada. O professor pode jogar com a criança e deixá-la criar o seu jeito de fazer, mas quando ele entra no jogo, é para ampliar essas experiências com ela [...] (COORDENADOR DA ÁREA EF/UFES: Fala proferida no encontro do dia).

Para Ibiapina (2008), mudar práticas pedagógicas é um desafio que exige progressivas aprendizagens, que envolvem tanto a reconstrução de pensamentos, quanto demanda por [...] “atitudes pessoais e profissionais que necessitam rupturas na pesquisa e na formação docente” (p. 52). Ancorados em Ibiapina (2008) para a atividade de Pesquisa-Ação Colaborativa no cotidiano do CMEI AMCC, apostamos em experiências formativas como estas relatadas anteriormente, pois, para esta autora, a alteração de quadros teóricos e práticos se dá por intermédio de estudos e reflexão sistematizados colaborativamente para o preenchimento das lacunas formativas e reelaboração dos conhecimentos.

Nesse contexto, enquanto professoras-supervisoras e coordenador de área do PibidEF/Ufes, avançamos e incentivamos os bolsistas, oferecendo-lhes condições para a produção escrita de trabalhos de caráter científico. Exercendo o papel de co-formadora, as professoras-

supervisoras estabelecem uma relação usual com o licenciando e com o professor-coordenador de área e mediam a sistematização escrita do que já vinha sido debatido, para difundir e socializar o conhecimento produzido.

Como fruto da sistematização dessas produções com bolsistas, professoras-supervisoras e coordenador de área, destacamos a nossa participação na publicação de dois livros, sendo um deles *Pibid: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física* (MELLO et al., 2016b); e o outro *Pibid: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física volume II* (MELLO et al., 2018).

Nessas duas produções, há um investimento à utilização da narrativa autobiográfica (SOUZA, 2004) como possibilidade formativa, pois relaciona-se com “[...] aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com as marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão [...]” (p. 27), de modo que, na escrita de si e de suas experiências docentes, o sujeito se forma. Com produções como estas, entre outras⁴⁴, damos visibilidade na compreensão de que o Pibid/EF/Ufes rompe com o formato de estágio supervisionado, encontrado atual e comumente nas grades curriculares de formação inicial docente e, transbordando seus limites, inaugura outro.

Merecem relevância, outros episódios de caráter científico vividos pelos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, como decorrência desse processo formativo, quais sejam: o deslocamento de duas bolsistas do Pibid/EF/Ufes: Luiza Tostes e Luisa Hemer, para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Educação Física/Ufes, em 2016, bem como autoria dessas duas bolsistas no livro *Pibid: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física volume II* (MELLO et al., 2018); e a entrada da ex-bolsista do Pibid/EF/Ufes, Bruna Almeida, no curso de Mestrado em Educação Física do PPGEF/Ufes, em 2018.

Ainda como resultante das experiências formativas no CMEI AMCC, destacamos uma produção textual coletiva dos bolsistas, que responde à seguinte pergunta feita em encontro formativo: Qual o impacto do Pibid na sua formação docente? Em resposta, vejamos:

Muitos de nós, inicialmente, quando adentramos no curso de Educação Física, não tínhamos a pretensão e nem cogitávamos a possibilidade de atuar na Educação Infantil. Pensávamos sempre o nosso futuro como professores no ensino

⁴⁴ 3 artigos publicados, com os autores Martins, Mello e Scottá, Venturim, Locatelli, Ferreira Neto, nas revistas: Nuances e Revista Brasileira de Ciência e Movimento (2016, 2015); 1 Dissertação (Mestrado em Educação Física) de autoria de Martins (2015).

fundamental e médio. No entanto, com a inserção no Pibid, essa realidade foi mudando aos poucos. À medida em que mergulhávamos nas experiências com as crianças nessa etapa da Educação Básica, repensávamos sobre a área em que queríamos atuar. A prática docente no CMEI e ocupar esse espaço na nossa formação docente passou a ser algo muito prazeroso.

O Pibid nos fez entender que o conhecimento requer muito esforço, pesquisa e dedicação constante para se ter sucesso em nossas ações, e não estamos falando de colocar em prática uma teoria qualquer, mas aquela que dá sentido e faz progredir a nossa formação. Viver a escola no seu dia a dia faz tudo que estudamos ganhar vida, é o lugar que presenciamos problemas reais e os resolvemos com ajuda das professoras-supervisoras, professor-coordenador e colegas bolsistas. Foi onde começamos a nos enxergar para além de discentes, mas como docentes.

Percebemos também que a vivência dentro do CMEI nos dá sensibilidade para nos relacionarmos com as crianças, até mesmo fora do ambiente escolar, impactando na nossa maneira de julgar, pensar e agir com elas. A ludicidade ocupa um lugar especial nessa relação, nos fazendo compreender e aproveitar os sinais que as crianças nos mostram.

O dia a dia do bolsista nos faz entender a rotina dura e cansativa de um professor de Educação Física na Educação Infantil, incluindo os planejamentos, construção de materiais, intervenção das aulas. Entretanto, percebemos que a afetividade e o carinho que trocamos com as crianças diariamente recompensam todo esforço empregado.

Trabalhar com profissionais brilhantes, carregados de conhecimento e experiências, que exercem a sua docência com competência, fez toda a diferença em nos mostrar o papel importante que o professor de Educação Física ocupa na escola e na formação humana das crianças.

Toda essa convivência com as crianças, com as professoras-supervisoras, o coordenador, com os demais profissionais do CMEI, e claro, com nossos colegas bolsistas, agregam sobremodo conhecimento em nossa formação docente. Sendo assim, temos a certeza de que o Pibid nos leva para além do que a grade curricular do curso de licenciatura pode nos levar. Finalizamos com a narrativa de um bolsista:

“Eu prefiro usar o exemplo da luz: quando o professor tá lá na frente, o que ele fala pra vc é muito pouco, e vc fica como se estivesse tentando enxergar a prática no escuro, com uma simples lanterna. Assim, vc vai ver aquele pouquinho de cada vez, até conseguir ter noção de tudo. Quando vc entra no pibid é um tapa na cara, vc já ascende a luz e vê tudo de uma vez. Me fez olhar ao redor e ver a prática em mim mesmo. Seguindo essa metáfora, temos para nós que todos deveriam ter a chance de ligar o interruptor da prática e ter acesso a essa luz.” (Produção textual coletiva de todos os bolsistas no grupo de estudo em maio de 2017 e entregue à professora-supervisora).

Ao interagir com esta produção coletiva dos bolsistas, recorremos ao conceito de profissionalidade docente como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Destarte, a narrativa dos bolsistas, que também traduz alguns problemas da profissão, reúne trajetórias, referências e valores sociais, assim como corrobora com a ideia de profissionalidade docente apresentada por Maria Izabel da Cunha (2013) como a profissão em ação, em processo, em movimento. Sobre os problemas da profissão que esta autora observa, destacamos:

Os baixos salários levam ao fenômeno da intensificação e as condições não condizentes de trabalho influenciam a autoestima dos docentes, sendo parte substancial das mazelas que se instalam nas suas trajetórias profissionais. Esses fenômenos ratificam a posição de que a reflexão a respeito da formação e o exercício docente exigem uma relação intrínseca com o contexto social, seus valores e tensões, explicitando a constante atualidade de sua discussão. (CUNHA, 2013, p. 10).

Nesse contexto, reconhecemos que o processo formativo com centralidade nas práticas rompe com o papel reducionista de formação docente fora da atividade profissional. Por conseguinte, como sujeitos da Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), buscamos estabelecer uma relação dialógica e dialética entre teoria e prática com intuito de produzir práticas que conduzem à transformação da atividade docente. Para tanto, Ibiapina (2008) defende que o processo reflexivo, que exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, ajuda no desenvolvimento dessa consciência profissional responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la.

Desse modo, compreendemos que num conjunto de tensionamentos e possibilidades vividos no cotidiano de um professor, as experiências formativas com o Pibid/EF/Ufes foram concebidas no exercício da docência e possibilitou o uso de técnicas propostas por Ibiapina (2008) como: observação colaborativa e sessões reflexivas, oportunizando a compreensão da realidade educacional, bem como o desenvolvimento profissional docente.

Em síntese, compreendemos que o saber docente é a junção de tantos outros que mencionamos anteriormente. De acordo com Tardif (2002, p. 54) “[...] O saber docente é um ‘saber plural’, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]” que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão e nas relações colaborativas. Logo, compreendemos que a pesquisa colaborativa permitiu processos formativos, esboçando a apropriação de saberes plurais e diversificados na relação de troca estabelecida entre Pibid/EF/Ufes e demais sujeitos do cotidiano do CMEI. Para exemplificar, recorreremos às narrativas e destacamos:

Eu admiro muito o trabalho realizado com o Pibid. Achei que foi uma oportunidade para os educandos (bolsistas), mas uma oportunidade ainda maior para as nossas crianças (PROFESSORA 2: Fala proferida em entrevista no dia 07/03/18).

Foi um ganho para nós e um ganho para eles. Penso que bagagem gigantesca que eles estão levando com eles, que nunca haviam pisado na Educação Infantil antes. O

Pibid é uma experiência que a EF trouxe para o CMEI e foi maravilhosa para todos nós (PROFESSORA 3: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

Pelo viés das narrativas destas professoras e pelo tempo de três anos letivos de permanência do Programa na instituição pesquisada: de fevereiro de 2015 a dezembro de 2017, podemos afirmar que a relação colaborativa do Pibid/EF/Ufes no CMEI AMCC desencadeou processos formativos dentro da própria Educação Física e da escola, transbordou para com os demais sujeitos do CMEI, de modo que trocas foram estabelecidas entre CMEI e Universidade num movimento de mão dupla. Essa reciprocidade representa para a Educação Física desta instituição, uma experiência de formação docente.

Apostando nas relações colaborativas intra e interinstitucionais, seguimos buscando para continuar alcançando esse “saber plural” (TARDIF, 2002). Além da materialização de pressupostos orientadores do Programa, o que vivemos com o Pibid/EF/Ufes no CMEI AMCC foram experiências formativas ousadas. No entanto, considerando os desafios atravessados, o percurso não foi linear, fazendo dessas experiências desafiadoras, porque foram forjadas no cotidiano escolar, moldadas por mãos coletivas e que ecoam dentro do CMEI e fora dele, como veremos nos tópicos seguintes.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CMEI AMCC

O movimento de formação colaborativa no CMEI AMCC transitou em vários sentidos, dentre eles, dentro da própria Educação Física: entre nós professoras, com e entre os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, com o coordenador de área Pibid/EF/Ufes, com a pesquisadora-doutoranda e também com o diretor da instituição, que no ano de 2016 ainda estava nessa função, porém, em 2018, com o término do seu mandato, retorna à sala de aula como professor de Educação Física do referido CMEI. Portanto, a Educação Física do CMEI AMCC experenciou diversos processos de formação continuada no período da pesquisa-ação.

Desvendar o cotidiano do CMEI AMCC, em atividade de pesquisa colaborativa, propiciou-me, enquanto professora de Educação Física e pesquisadora deste estudo, percorrer um longo caminho formativo. Como professora que se aplica em reler a sua prática, caminhei no sentido de desnaturalizar o senso comum, submetendo-me a empregar um olhar investigador na própria atividade docente. Assim, entre o fazer cotidiano e o aprofundamento teórico, fui delineando a minha função de professora-pesquisadora.

No entanto, a pesquisa-ação, que age intencionalmente, foi materializada no exercício da relação colaborativa entre diversos sujeitos do CMEI e da Universidade, quais sejam: a própria professora-pesquisadora deste estudo, as crianças, os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, o coordenador de área do Pibid/EF/Ufes, a pesquisadora-doutoranda, outras duas professoras de Educação Física dos dois turnos, as demais professoras, pedagogas, diretor e famílias. Diante dessa diversidade de sujeitos no cotidiano escolar, tornava-se mais que oportuno entrelaçar os diferentes *saberesfazeres* na produção de experiências docentes como um processo coletivo no CMEI AMCC.

No tocante à Educação Física da instituição pesquisada, entendemos que ela ocupa um lugar privilegiado nessa dinâmica curricular, por diversos motivos, dentre eles: 1) ministra aulas em todas as turmas do CMEI; 2) possui vínculo com a universidade por meio do Pibid/EF/Ufes; 3) atribui centralidade à criança nos processos pedagógicos. Além disso, recorrendo às narrativas a seguir, encontramos pistas que denotam esses e outros motivos sobre a escolha que a Educação Física fez em ocupar esse lugar privilegiado, de forma pensada.

Quando você faz uma ação que envolve todas as turmas da escola, por que a escola toda não se volta para aquela atividade? Eu percebia como vcs da Educação Física tinham dificuldade em assumir as ações com todas as crianças. Porque o outro, muitas vezes, acha que a Educação Física quer aparecer. Eu sei que não é querer aparecer, mas a EF ocupa esse lugar de estar com todas as turmas e sempre propõe para o outro: ‘Vem pra cá comigo, pra gente fazer junto!’ Alguns profissionais ainda não entendem isso e acham que as crianças são só deles (DIRETOR: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/18).

[...] De onde vem a referência diante desse grupo da Educação Física do CMEI AMCC? De você. Você é uma pessoa e profissional que partilha e isso é próprio seu. Sem dúvida, você é a figura que foi fundamental para esse tipo de articulação. Porque toda vez que você estava em destaque, você estendia o seu braço ao outro e dizia: ‘Vem!’ A todo o tempo. Você me puxou e eu te dei a mão (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO Física 1: Fala proferida em entrevista no dia 13/03/18).

Essas afirmações demonstram que, apesar dos desafios colocados no cotidiano escolar, a Educação Física do CMEI AMCC reconheceu a necessidade em orquestrar ações coletivas com tantos sujeitos e praticou no cotidiano escolar, um movimento articulador. O fato de ocupar o lugar de pesquisadora, enquanto sujeito propositivo que intervém de maneira intencional, já fornecia subsídios para desempenhar esse papel. No entanto, outros fatores inerentes à professora-pesquisadora contribuíram para a oportunidade de, não só desempenhar esse papel, mas de tecer uma rede com todos esses sujeitos, de forma colaborativa.

Dentre esses fatores, destaco: 1) Ser professora de Educação Física neste cotidiano com carga horária de 40 horas: o fato de estar presente nos dois turnos, em contato com as professoras de Educação Física do matutino e do vespertino, fortaleceu a identidade da Educação Física do CMEI AMCC e garantiu unicidade à sua proposta pedagógica, diferente do que acontece na maioria dos CMEIs.⁴⁵

2) Ser professora supervisora do Pibid/EF/Ufes: função que me reaproximou da universidade de modo que pude trazê-la comigo para dentro do CMEI. Assim, contei com profissionais em formação inicial e continuada que potencializaram a prática pedagógica da Educação Física da instituição pesquisada e se tornaram colaboradores da transformação intencionalmente

⁴⁵ Segundo a Coordenação de Pessoal da Gerência de Gestão de Pessoas da Seme, atualmente, dentre os 50 CMEIs da rede municipal de ensino de Vitória/ES, somente 23 possuem professores de Educação Física de carga horária de 40 horas. O restante possui tipologia de profissionais de 25 horas para o matutino e 25 horas para o vespertino. Essa configuração leva a uma fragmentação da proposta pedagógica deste componente curricular, muitas vezes com dois projetos diferentes, caracterizando duas ‘Educação Física’ em um mesmo CMEI. Informação coletada via e-mail em 18/04/18.

planejada, bem como trouxeram aprofundamento teórico que serviu para a ressignificação das práticas.

3) Passagem anterior pela Secretaria Municipal de Educação: as funções de assessora, professora-formadora e mediadora de projetos, as quais eu exerci por quatro anos, contribuíram para uma visão mais ampliada da Educação Infantil, o que me proporcionou mais segurança para atuar como professora-formadora dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, mas também me fez conhecedora dos diferentes tensionamentos que atravessam o cotidiano da Educação Infantil nos CMEIs.

4) Experiência anterior como professora de Educação Física na Educação Infantil: ter desenvolvido, em outro CMEI, projetos com as professoras de Arte, me fazia conhecedora das possibilidades e desafios em desenvolver um trabalho articulado.

Para melhor compreender essa ideia de pluralidade de competências ou disposições da professora-pesquisadora e as implicações em nosso contexto de ação, nos aproximamos de Bernard Lahire (2002) e seu conceito de “homem plural”, como alguém que frequentou espaços de socialização diferentes ou atravessou formas de vidas sociais heterogêneas (até contraditórias), ou seja, um portador de experiências múltiplas, que nem sempre são compatíveis entre elas, mas que desempenha papel central ou ocupa posição que faz articulação entre a heterogeneidade e multiplicidade das práticas.

Assim como Lahire (2002), compreendendo que os esquemas de ação do presente são como sínteses de experiências sociais constituídas anteriormente em diferentes contextos, optamos pela valorização da heterogeneidade do “homem plural”, ou melhor, da professora-pesquisadora, que empreendeu papel fundamental na dinâmica de interação, no que tange a um modo de produção de conhecimento que, segundo Ferraço (2008), é tecer conhecimento em rede com todos esses sujeitos.

Esse modo de produzir conhecimento gerou laços de identificação nos colegas da própria Educação Física, que se sentiram parte dela, como também fomentou a produção de uma identidade, uma assinatura pela/da Educação Física do CMEI AMCC. Assim, podemos comprovar que “[...] o presente tem mais peso na explicação dos comportamentos, das

práticas ou das condutas, se os atores são plurais [...]” (LAHIRE, 2002, p. 51). Segundo Moita (2007),

o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (MOITA, 2007, p. 116).

Aproximamo-nos dessa autora quando a mesma afirma que essa identidade vai sendo desenhada com a contribuição das interações estabelecidas entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. Essa afirmação ganha sentido à medida que consideramos a identidade profissional dos professores como processos identitários construídos a partir das relações tecidas na dinâmica do contexto social e pessoal em que estão inseridos.

Tal dinâmica fortaleceu a Educação Física do CMEI AMCC nos seus próprios processos identitários e gerou representações nas demais professoras, permitindo conexões de/com outros sujeitos. Esses diálogos configuraram num amplo movimento colaborativo dentro do CMEI. Para exemplificar, recorremos às narrativas das professoras e destacamos:

A Educação Física do CMEI AMCC é maravilhosa como vi poucas vezes em outros lugares, tenho que ser sincera. Isso vale ao comprometimento profissional de vocês para a valorização dessa área. Antes de vocês, eu via profissionais que não se davam valor [...] (PROFESSORA 4: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

Vejo uma Educação Física empenhada numa participação efetiva em todos os espaços, em todos os momentos, em todos os andamentos da instituição (PROFESSORA DE ARTE 1: Fala proferida em entrevista no dia 07/03/18).

[...] A Educação Física é isso. É não deixar a criança livremente no pátio o tempo todo, mas ter essa visão de explorar e potencializar os tempos e os espaços, de ouvir as crianças. Tem tantos outros profissionais na rede que ainda não amadureceram nessa questão sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil. Eu percebi uma diferença quando eu vim para cá e me deparei com o seu trabalho e da outra professora do matutino (PROFESSORA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

[...] O CMEI AMCC tem uma Educação Física não mais como professores que vieram para resolver o problema dos planejamentos dos professores de sala, mas como profissionais que vem para fazer a diferença, contribuir como professores e assumir esse lugar. De 2015 para cá, a nossa concepção de EF na EI é outra, o olhar é outro e a atuação é outra, o que contribuiu para melhorar as relações que temos com esses profissionais (PEDAGOGA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

Diante desses dados, encontramos recorrências em comum entre as narrativas que mostram que o trabalho da Educação Física do CMEI AMCC, ao ser conquistado e fortalecido no coletivo, gerou representações no interior da instituição. Tais pistas indicam que esse contexto favoreceu a Pesquisa-Ação Colaborativa materializando a articulação intra e interinstitucional com todos esses sujeitos. Com efeito, a Educação Física do CMEI AMCC mostrou alternativas e possibilidades para a produção de conhecimento em rede e teve condições de exercer a profissão docente como um processo formativo coletivo na relação colaborativa entre universidade e escola.

Dentre os movimentos formativos que vivemos no cotidiano escolar, em diálogo com a teoria, destacamos a experiência com as crianças na produção de brinquedos e brincadeiras com materiais não estruturados e na construção da brinquedoteca como um “lugar para brincar”, a partir das pistas que elas deram como uma *experiência formadora*. De acordo com Josso (2004), *experiências formadoras* estão relacionadas ao mundo da vida cotidiana de cada professor e recupera o sentido integral da formação docente, aproximando o conhecimento ao saber-fazer.

Entre os conhecimentos que buscamos imprimir nas práticas cotidianas está a clareza da concepção de infância, baseada na perspectiva de permitir que as crianças exerçam suas competências de ser, estar e agir no mundo, ou seja, de exercerem o seu protagonismo. De posse dessa compreensão e com o processo de construção da brinquedoteca vivido com as crianças, passamos a perceber suas *enunciações*, que são carregadas de sentido, de história e de cultura, como linguagem, porque não são produzidas fora do contexto da ação.

De acordo com Certeau (1994), para compreender o sentido da palavra (ou da fala em ato) não podemos nos afastar do seu contexto de produção, logo, considerar as *enunciações* infantis no contexto escolar necessita do reconhecimento do sujeito professor. Portanto, a *experiência formadora* nos fez compreender que o exercício do protagonismo das crianças no contexto da prática pedagógica é inerente à atitude do professor e à sua relação com a criança.

A partir desta *experiência formadora* que emerge do cotidiano, estabelecemos diálogo com os conceitos de *percursos* e *mapas* de Certeau (1994) e apresentamos como proposta um *percurso* com cinco *operações* como possibilidades que podem ser construídas com as

crianças em experiências de protagonismo com elas, como um modo de ocupar/praticar o *lugar*, ou seja, o CMEI, concebendo-o como *espaço* de aprendizagem na prática pedagógica curricular na/da Educação Infantil.

Certeau (1994) chama de *operações* aquelas que mostram “[...] ‘como entrar em cada cômodo’ [...]” (p. 204). Em se tratando de *percursos*, esse autor afirma que “[...] seus autores precisam de um circuito ou um percurso para um *speech act* (um ato de enunciação) que ‘fornece uma série mínima de caminhos pelos quais se pode entrar em um cômodo’[...]” (CERTEAU, 1994, p. 204). Ao passo que, se tratarmos de *mapas*, as operações são “[...] constituídas em lugares próprios para expor os produtos do saber [...]” (p. 207). Baseados nesses conceitos, propomos cinco *operações* que chamamos de *Percurso para o protagonismo com as crianças*⁴⁶:

Operação Intenção – de posse da compreensão de criança como produtora de conhecimento que possui papel ativo nos processos de socialização (SARMENTO, 2013), o professor apresenta a sua intencionalidade pedagógica, proporcionando um ambiente lúdico e potente para fomentar a criação. Para tanto, sugere-se o uso das diferentes linguagens, produção de cenários que potencializem a brincadeira e o faz de conta, a partir de eixos temáticos como ferramentas didático-metodológicas na contextualização das aulas, como um modo de interpretar conhecimentos. Considerando as diferentes linguagens, como as que melhor dialogam com as crianças, essa contextualização desperta a imaginação e favorece a produção das *enunciações* infantis.

Operação Escuta – refere-se à sensibilidade e ao comprometimento do professor em assumir atitude e disposição para escutar o que a criança está dizendo em suas mais diversas formas: falando, brincando, chorando, brigando, gritando, sorrindo, correndo, te olhando, cantando, desenhando, dançando, entre muitas outras. De nada adianta a criança enunciar, se expressar em diferentes contextos de uma instituição de ensino, se o professor não está disposto a oferecer a sua escuta e fazer a leitura do que ela está enunciando, manifestando, produzindo; como podemos observar na imagem 66 abaixo:

⁴⁶ Essas *cinco etapas para o protagonismo da criança* têm sistematização de autoria da professora-pesquisadora deste estudo, como um dos resultados de sua experiência formativa como processo coletivo, na sua relação com a criança e com os diferentes sujeitos da referida pesquisa-ação colaborativa.

Imagem 66: Charge “Primeiras palavras”



(TONUCCI, 2003)

Operação Diálogo – depois de fazer a leitura e o reconhecimento, o professor dialoga com as crianças, fazendo valer as opiniões delas, mas também estabelece relação com o seu planejamento. Há, nesse momento, um encontro entre a intencionalidade pedagógica planejada pelo professor e as competências das crianças de ser, estar e agir naquele contexto. Inspirados pelas leituras de Sarmiento, acreditamos que a relação dialógica com a criança é mais que voltar-se para o outro é percebê-la e aceitá-la na sua inteireza. Diante disto, concordamos com Sarmiento et al. (2006) quando indica que,

[...] sustentamos uma concepção de cidadania ativa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, dotados de competência de intervenção (Hutchby, e Moran-Ellis, 1998), implicando não só o reconhecimento formal de direitos, mas também as condições de seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social. (SARMENTO et al., 2006, p.3).

Operação Autoria – a partir da relação dialógica com as crianças, o papel principal do professor é como mediador da aprendizagem para ampliar e potencializar as possibilidades de

observação, exploração, investigação, experimentação e criação das crianças, reconhecendo autoria delas na produção de sentidos e conhecimentos. Desta forma, são produzidas experiências de aprendizagens das crianças com os seus pares, com os adultos, no cotidiano, ou seja, num contexto social e não de forma isolada. Diante disso, corroboramos com Corsaro (2009) no aprofundamento destas questões à luz do conceito de *cultura de pares* como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares [...]” (p. 32).

Operação Ressignificação da prática – As experiências e os saberes produzidos com as crianças são priorizados como pistas, gerando reflexão no professor, bem como provocam a pesquisa e o aprofundamento teórico, que por sua vez, fornecem elementos que devem ser utilizados nos planejamentos seguintes. Em efeito de retomada crítica, o professor revê e seleciona outros saberes, outros modos de fazer, resignificando o planejamento/intencionalidade para que a prática também seja resignificada. Num movimento espiral ou cíclico, da *operação cinco*, volta-se à *operação um*, continuamente.

Sobre essa *operação resignificação da prática*, a partir de Tardif (2002), podemos afirmar que seja potencialmente formadora, dentre todas as etapas anteriores, pois

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Ao propor este *percurso*, temos a prática como ponto de partida e de chegada. Por isso, afirmamos que reconhecer o protagonismo da criança nos processos de produção curricular é atitude atrelada às experiências de formação docente. Para tanto, considerar a criança como sujeito ativo na prática pedagógica não é reconhecê-la como autodidata, mas, ao contrário, requer processos muito mais elaborados. Nas palavras de Esteban e Zaccur (2002), as autoras assinalam ser fundamental que o professor se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar sua prática cotidiana.

A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é construído pelos conhecimentos que se tem. Assim,

a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano (p. 21).

Da mesma forma, tomando como referências as narrativas a seguir, verificamos que da prática emergiram outros disparadores de experiências de formação docente continuada da Educação Física do CMEI AMCC, entre as quais, destacamos:

Minha experiência de formação docente aqui no CMEI AMCC se deu de duas maneiras: uma na escola com essa Educação Física e a outra na minha vida pessoal, com a maternidade. Hoje entendo que eu não posso me furtar da fantasia e da ludicidade na minha **relação com a criança**. Antes a especificidade do movimento vinha primeiro, agora não, ela vem depois. Eu tô fazendo uma inversão de especificidades, ou seja, primeiro vem a ludicidade e fantasia, depois vem a especificidade da EF. Antes de tudo vem a ludicidade e a fantasia, que deve ser, na minha opinião, um caminho, um saber comum a todos os profissionais da Educação Infantil. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1: Fala proferida em entrevista no dia 13/03/2018, grifo nosso).

[...] Quando vocês chegam (professoras Vanessa, Erika e Merinha) aqui no CMEI, vocês me apresentam um universo de possibilidades e de vivências que eu posso trazer para as crianças, desde a relação com elas, a forma de conversar, a forma de fazer, da construção, do tipo de material utilizado, a ocupação dos espaços. A presença do Pibid, então, abre outro leque de possibilidades para a Educação Física na Educação Infantil. Isso me despertou a pergunta: ‘Gente, será que eu dou conta de ser tão imaginativo e de não perder essa **relação com a criança** que foi conquistada por vocês?’ Uma coisa que eu tenho percebido, principalmente com as turmas maiores (crianças de 5 e 6 anos), quando minha aula de 50 minutos atravessa o horário de almoço deles, eu os levo para almoçar e quando faltam 15 minutinhos para subir para a sala deles, eu não subo direto, mas deixo eles brincando um pouquinho no pátio, para depois dar água e levar pra cima. Então, nesse momento, eu não “dou” aula, mas os acompanho no almoço e depois levo, nesses minutinhos restantes, para o pátio. As crianças me cobram e falam: ‘O tio, não vai ter Educação Física?’ E eu acho isso muito legal, pois já é um reflexo do trabalho de vocês nos anos anteriores no matutino, mesmo sem o Pibid. Isso demarca o território da EF, **demarca a identidade da EF**, isso contribuiu muito para a minha formação, de ver a participação das crianças. Muitas ideias para a minha prática hoje, eu não as teria se não fosse o contato com o trabalho de vocês (DIRETOR⁴⁷: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/2018, grifo nosso).

Minha experiência de formação docente teve impacto com a presença do Pibid, e o impacto é grande, no sentido de **realização profissional**. É como se nós, professoras de EF, estivéssemos retornando à nossa prática pedagógica no início da nossa carreira, lembrando os nossos sonhos de profissionais, quando tínhamos muitas ideias e não tínhamos condições de colocá-las em prática. Hoje, com o Pibid, nós conseguimos concretizar os nossos planos, os nossos projetos com esse suporte, com esse recurso humano dentro do CMEI. Com eles, a gente tem uma troca de experiências, tem uma troca até de energia, de acesso à informação, de desejo de se qualificar mais, de acreditar que o que a gente almeja é possível conseguir. Enquanto profissional, é como se a nossa prática pedagógica enriquecesse muito mais em parceria com o Pibid [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/2018, grifo nosso).

⁴⁷ Ressaltamos que nessa data da entrevista, o diretor está no cargo de professor de Educação Física do referido CMEI, devido ao final do seu mandato na direção. Portanto fala do lugar de quem foi diretor e é professor.

Ao interagir com essas narrativas, lembramos o conceito de *identidade profissional* apresentado por Moita (2007) como “[...] construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto [...]” (p. 116).

Baseados nesse conceito, observamos a demarcação de uma identidade profissional da Educação Física do CMEI AMCC tanto nas duas primeiras narrativas, quando construídas a partir de práticas desenvolvidas na relação dialógica com a criança, como na terceira narrativa, quando construída a partir de escolhas em produzir conhecimentos e experiências de forma colaborativa, desencadeando processos formativos que haviam sido interrompidos ou descontinuados, mas que com a experiência formativa pôde ser retomados e avançados.

Nesse viés, podemos afirmar que os sujeitos da Educação Física do CMEI AMCC viveram *experiências formadoras*, quando, aproximando o conhecimento ao saber fazer, construíram uma identidade própria, bem como geraram representações nos demais sujeitos do cotidiano escolar e, conseqüentemente, envolveram outros colaboradores em processos formativos diversos. Ficamos com as palavras do então diretor que exemplifica que as relações colaborativas empreendidas referenciaram a Educação Física no CMEI.

Se alguém quer saber como é a Educação Física na Educação Infantil, dá uma olhada para o CMEI AMCC no período de 2015 a 2017. Como diretor, fiz parte disso e agora como atual professor de Educação Física, tenho que manter a chama acesa: **‘o último que sair, deixa a luz acesa’**. **‘Não deixe a luz se apagar!’** (DIRETOR: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/2018, grifo nosso).

Em síntese, as experiências formadoras vividas pela Educação Física do CMEI AMCC foram coletivas, mas também individuais. Ao mesmo tempo que, enquanto grupo, fortalecíamos nossos processos identitários, gerando representatividade nos demais, a aposta também foi de cada um de nós, com desejo e investimento individual na nossa autoformação. Podemos afirmar que tais experiências só aconteceram em um contexto atípico em que nos encontrávamos, envolvendo formação colaborativa com diversos sujeitos do CMEI e da Universidade.

4.3 PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DO CMEI AMCC COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este tópico narra episódios que caracterizam os processos formativos dos diferentes professores na sua relação com a Educação Física do CMEI AMCC. Para tanto, iniciamos destacando uma formação apontada em 2016 a partir da necessidade de discutir com o corpo docente da instituição pesquisada, sobre os usos e apropriações na prática da brinquedoteca como um “lugar para brincar”. Esse momento foi organizado e realizado pela Educação Física do CMEI AMCC, em 2017, no dia 13/03, em dois momentos.

No 1º momento, registrados nas Imagens 67 e 68, fomentamos uma conversa com o grupo de professoras e pedagogas do CMEI, utilizando algumas imagens para resgatar o processo de revitalização da brinquedoteca.

Imagens 67 e 68: Formação com as professoras feita pela Educação Física do CMEI AMCC



Fonte: Acervo da autora.

Recorremos, também, ao conceito de brincar a partir de Kishimoto (2010), quando a autora afirma que, ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de diversas linguagens. Desse modo, a autora também anuncia que é no plano da imaginação que o brincar se destaca pelos seus significados (KISHIMOTO, 2010). Concordando com essas questões, problematizamos com as professoras sobre qual o papel do professor em espaços-tempos de brincar da criança, a partir de slides com ideias como esta a seguir.

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre o brincar livre e o dirigido. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, percebemos que as imagens e ideias que trouxemos para esse primeiro momento como disparadoras da conversa deixaram as professoras animadas e curiosas para ocuparem a brinquedoteca. Elas mencionaram sobre a riqueza de possibilidades que se encontrava na brinquedoteca. Para exemplificar, recorremos à narrativa a seguir.

No dia da inauguração, fiquei até emocionada de ver tanta coisa em um lugar só. Vejo que é um lugar cheio de possibilidades. Não sei nem por onde começar. (PROFESSORA 1: Fala proferida em encontro formativo com o grupo de professoras do CMEI AMCC, no dia 13/03/2017).

No 2º momento, então, levamos as professoras até a brinquedoteca “Um lugar para brincar”. Nesse momento, fizemos uma interação, exploração e avaliação da sala revitalizada e discutimos diferentes possibilidades e modos de utilização do lugar, como *espaço* de aprendizagem. As professoras também fizeram sugestões, indicando práticas de uso, funcionamento e organização dos materiais e brinquedos que ali estavam. Para exemplificar esse momento formativo de experimentação coletiva com as professoras, recorremos às Imagem 69.

Imagem 69: Exploração das professoras na brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora.

Entre os indicadores de usos e apropriações da brinquedoteca como prática de “um lugar para brincar” apontados pelas professoras e pedagogas do CMEI AMCC, estão: 1) Cada professora poderá apresentar sua proposta de intervenção neste espaço, nos planejamentos com a pedagoga, de acordo com o seu projeto de sala. As professoras entenderam que, desse modo, o espaço poderia ser melhor utilizado na potencialidade que ele oferece e convida.

2) Foi indicado utilizar a brinquedoteca por agendamento. Depois de discutidas as possibilidades de uso a partir da intencionalidade pedagógica, a professora agendará com a pedagoga o melhor dia e horário para utilizar a brinquedoteca. Desse modo, a ocupação do espaço fica inerente à proposta pedagógica preparada previamente pela professora, em diálogo com a criança, desviando possibilidades de usar simplesmente o espaço como um modo de cumprir uma rotina estabelecida para a ocupação dos espaços. Para exemplificar, recorreremos às narrativas e destacamos:

Trata-se de um lugar muito rico, com uma diversidade de coisas. Senti necessidade de entrar aqui com um direcionamento, senão pode-se perder a força e a riqueza que o espaço tem e também para que possa se sustentar por mais tempo (PROFESSORA 1: Fala proferida em encontro formativo com o grupo de professoras do CMEI AMCC, no dia 13/03/2017).

Observamos, tanto na conversa inicial a partir dos slides, como no momento de exploração coletiva *in loco*; que essa formação despertou a imaginação das professoras quando estas apontam possibilidades e ideias para as práticas, mas pareceu não se importarem em mencionar sobre a relação delas com a criança. Essa ausência observada sinalizou um modo de subestimar a capacidade das crianças em praticar aquela brinquedoteca. Se reconhecermos a criança como aquela que pode oferecer pistas para as propostas pedagógicas, essa observação nos mostra indícios sobre a dificuldade das professoras em reconhecer a autoria das crianças em espaços que elas mesmas construíram com a Educação Física do CMEI AMCC.

Entretanto, já nos primeiros meses do ano de 2017, os dados mostram algumas mudanças nas atitudes das professoras em contextos de utilização da brinquedoteca, quando chegam ao espaço por meio dos agendamentos e levam consigo uma intencionalidade pedagógica, quer seja uma história seja uma conversa, a partir dos seus projetos de sala. Para exemplificar, recorreremos às narrativas e destacamos:

Esse lugar implica uma postura, não dá para passar ileso pela brinquedoteca, ela exige um modo de fazer, não que ela determine, mas você é convidado a brincar de um jeito diferente. É um convite (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1: Fala proferida em planejamento em abril de 2017).

No exercício das professoras e pedagogas de dialogar o projeto de sala com a brinquedoteca, destacamos a intervenção de uma professora do grupo 5 C, do turno vespertino, que, na sua intencionalidade pedagógica, enviou um bilhete no dia anterior para que as crianças chegassem ao CMEI fantasiadas de “personagens do mar” para explorarem o canto da água na brinquedoteca. A razão da escolha da professora pela temática do mar para disparar a prática da brinquedoteca perpassa o seu projeto de sala. Para exemplificar, recorreremos à Imagem 70.

Imagem 70: Ocupação das crianças na brinquedoteca em 2017



Fonte: Acervo da Autora.

Observamos que ao praticarem a brinquedoteca, as crianças manifestaram cuidados com os brinquedos, demonstraram prazer de serem autoras daquelas produções e de estarem ali ocupando e explorando aquele espaço. Encontramos nas narrativas das professoras sinais que indicam tais transformações, das quais destacamos:

Eu faço um destaque especial para a brinquedoteca. É um espaço enriquecedor para as crianças. As crianças têm prazer de estar lá. E para o professor, há uma variedade de oportunidades de trabalhar o currículo (PROFESSORA 2: Fala proferida em entrevista em 07/03/18).

Teve um dia que levei uma turma para a brinquedoteca, fiz uma intervenção orientada e a estagiária ficou encantada e disse: ‘Nossa, não parece a minha turma!’ Eu mostrei para ela que é só conversar com as crianças e não explorar tudo de uma vez (DIRETOR: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/18).

[...] quando eu chego lá na brinquedoteca com a minha turma de Grupo 6 (minha turma tem crianças que foram seus alunos e tem crianças que vieram de outra escola e que não conheciam a brinquedoteca) [...] Um dia desses, uma criança que já é da escola falou com um colega que veio de outra escola: ‘não pode estragar! Foi nós que fizemos!’ Eles encontraram dois fantoches (feitos com caixa de leite) que estavam quebrados e me pediram: ‘Tia Vera, tem que consertar!’ Os fantoches estão

ali dentro do meu armário para consertar. As crianças falam: ‘Essa sala é nossa! Tem que cuidar!’ [...] As crianças têm preocupação e eles se manifestam assim, porque foram autores desse processo. Porque eles trouxeram um material de casa que ia para o lixo, confeccionaram o brinquedo e exploraram o brinquedo. As crianças foram autoras num processo de articulação, envolvendo: professor, criança, escola, família, todos contribuindo. Isso teve muito peso para mim, porque termina refletindo na minha prática (PROFESSORA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

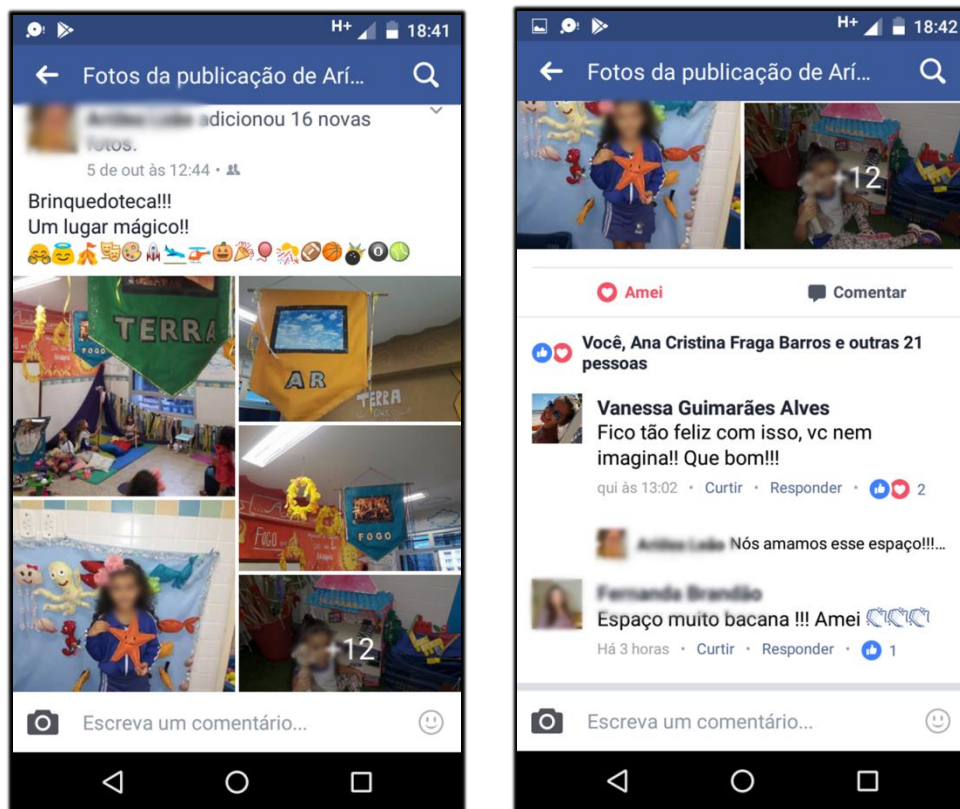
De acordo com os dados apresentados, observamos pistas que denotam que as transformações aconteceram na dimensão formativa das professoras e pedagogas, mas também na dimensão das aprendizagens das crianças. Com as imagens e as narrativas, vislumbramos que os comportamentos das crianças foram transformados em práticas de responsabilidade social acerca do espaço que ocupam. Para ilustrar, recorremos à Imagem 72. Como efeito, essas aprendizagens das crianças também produziram nos professores outras experiências formativas, como exemplificamos na Imagens 71, 72 e 73.

Imagem 71: Crianças brincando na brinquedoteca



Fontes: Redes sociais.

Imagens 72 e 73: Postagem, em redes sociais, de uma professora do CMEI depois de ter levado as crianças até a brinquedoteca



Fonte: Redes sociais.

Diante dos dados, encontramos indícios sobre uma mudança na concepção de criança por parte dos professores que passam não só a reconhecê-la como produtora de conhecimento, mas também a se posicionarem como sujeito propositivo que interage no brincar e intervém de maneira intencional, ampliando a margem de produção da criança. Uma concepção de infância adotada pela Educação Física do CMEI AMCC impactou nas práticas com outras professoras, quanto ao alcance delas sobre o papel de mediadores nos processos de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Nesse sentido, percebemos relações colaborativas entre crianças e professores ao praticarem coletivamente, fazendo dos lugares do CMEI, verdadeiros espaços de aprendizagens, ou seja, a produção do conhecimento como um processo coletivo. Sobre esse aspecto, a Sociologia da Infância exprime a ideia de que as crianças, na sua interação com os adultos, produzem

condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo,

[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas [...] (SARMENTO, 2008, p. 15).

Ao investigarmos o cotidiano, argumentamos o currículo em favor das práticas, pois o que aqui inquirimos traz a criança à centralidade dos contextos escolares. Assim sendo, essa ideia que passa pela compreensão de corpo como aquele que privilegia a produção do saber com a criança também se faz presente nas experiências formativas dos profissionais do CMEI. Para exemplificar, recorreremos à narrativa.

Esses dias, num planejamento compartilhado, uma professora sugeriu trabalhar identidade das crianças com a produção de uma cédula de identidade. Daí eu disse: “A gente não precisa disso, o corpo presente tá aqui. A gente pode pensar em outras coisas que não seja o papel. Por que fazer uma simples cédula se o corpo tá aqui? Falei isso porque quando a gente desce ou sobe a rampa do CMEI com as crianças, a gente canta, a gente dança, brinca de estátua”... Falo ‘a gente’, porque aprendo muito isso com vocês da Educação Física. Outro dia desses, fui fotografando essas estátuas que fazíamos na rampa. Depois a gente pode imprimir essas fotos e a partir delas, podemos produzir desenhos, gestos, formas de se expressar. Socializei essa ideia com as colegas e elas acharam muito bacana. Então, perguntei a elas: “Desta forma não estamos trabalhando identidade?” (PROFESSORA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

Encontramos, nessas narrativas, reforço à compreensão de que corpo e movimento não são exclusividades da Educação Física. Quando disposto a se relacionar com a criança, o adulto é convocado a se dispor corporalmente e praticar, com ela, o CMEI como um território para brincar. Além disso, vale ressaltar que de acordo com Mello et al. (2016a), a presença da Educação Física na Educação Infantil vem para mediar o acesso ao conhecimento no sentido de ampliar o repertório de movimentos como saberes, na função de trabalhar o corpo e o movimento como objeto, quando a criança aprende a brincar e a jogar, e não somente como meio, quando a criança brinca ou joga para aprender outro saber.

Nas mesmas narrativas, também recuperamos o entendimento de escola como espaço de negociações. De acordo com Bhabha (2011, p.97) “[...] a negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo [...]”. A definição de negociação, construída por Bhabha (2011), pode ser vista no relato da professora 1, quando esta se refere ao diálogo com as outras duas professoras do Grupo 6 sobre o desejo de trabalharem a identidade. Quando atenta às necessidades das crianças da mesma faixa etária (de Grupo 6), a professora 1 usou suas habilidades em argumentar para efetivar uma prática integrada, ou seja, uma negociação que foi correspondida pelas colegas.

No tocante à efetivação de ações integradas que envolviam, não só crianças da mesma faixa etária, mas todas as crianças do CMEI, o esforço empreendido para que as negociações acontecessem, era ainda maior. Recorrendo às narrativas, alcançamos pistas que mostram algumas das tensões e dificuldades que encontramos em ações desse tipo, como no dia das brincadeiras juninas. Essa ação organizada pela Educação Física do CMEI AMCC envolvia as crianças de todas as turmas de Grupo 2 em diante, num rodízio com 11 estações de brincadeiras que aconteciam simultaneamente. Para exemplificar, destacamos:

Vejo que a Educação Física fica muito sobrecarregada, mesmo com a presença dos 12 bolsistas do Pibid. Fico imaginando se eles não estivessem aqui. **Não seria possível realizar ações como esta** (PROFESSOR CONVIDADO⁴⁸: Fala proferida no encontro do dia 13/07/16, grifo nosso).

No ano passado, em 2015, em que foi a primeira vez que fizemos essa ação, convidamos as professoras e pedagogas a se envolverem nas tarefas, e só recebemos não. Seguimos realizando **sozinhos e acionamos então, apoio**, mas também tivemos dificuldade para realizar um movimento coletivo. Nesse ano de 2016, como segunda vez que realizamos, já tivemos a participação e **envolvimento das professoras** durante as estações e encaminhando as crianças. Numa dinâmica processual, entendemos que vamos conseguir envolver todos posteriormente e as tarefas serão mais distribuídas, sem sobrecarregar a Educação Física (PROFESSORA PESQUISADORA: Fala proferida em encontro do dia, grifo nosso).

Por várias vezes, durante o processo de construção e organização, encontrei na sala de Educação Física sacolinhas com materiais solicitados como garrafas, fitas, etc. Vejo que foram profissionais do CMEI que foram colocando ali como forma de **participação e colaboração** (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2: Fala proferida em planejamento do dia, grifo nosso).

⁴⁸ Esse professor possui licenciatura em Música e estava eventualmente substituindo a professora de Educação Física que estava de “licença prêmio” - licença de 30 dias como gratificação ao servidor que alcança 10 anos de carreira. Nesse caso, quando não se consegue um professor da mesma área para substituir, convida-se um de outra especificidade da Educação Infantil, quer seja de Arte, de Música, de Educação Física ou até mesmo de Pedagogia.

[...] A Educação Física tem feito um movimento de executar ações com toda a escola, porque somos professores de todas as turmas, diferente do professor de sala que se preocupa com ações direcionadas à sua única turma. Ações com toda a escola **umentam o volume de trabalho**, se comparadas às ações com uma turma somente. Entretanto, em ações articuladoras, é possível que cada um saiba o que pode fazer. Assim, cada um fazendo um pouco, quando juntos, fazemos muito (PROFESSORA-PESQUISADORA: Fala proferida em encontro do dia, grifo nosso).

Legal ver a movimentação desse dia das brincadeiras juninas e ver também a **movimentação que o Pibid faz na escola**. Isso trouxe um olhar para esse CMEI que não tinha. Quando a gente chega, faz as brincadeiras com as crianças, a gente percebe que **essa movimentação contribui para a formação dos professores** também (BOLSISTA: Fala proferida em encontro do dia, grifo nosso).

Pensando em alternativas para os impasses que se colocavam, nos propomos a fortalecer a relação colaborativa dentro da própria Educação Física do CMEI AMCC. Partindo dessas narrativas, identificamos que, aos poucos, os outros professores reagiram às nossas interações, permitindo-se conhecer mais de perto uma proposta com centralidade nas crianças. Aquilo que no começo parecia bem difícil para a Educação Física do CMEI AMCC, de forma gradativa, os diálogos foram acontecendo. Para tanto, podemos afirmar que o tempo da pesquisa-ação permitiu amadurecer as relações colaborativas e alcançar outros sujeitos do cotidiano pesquisado, transbordando a Educação Física.

A experiência formativa em questão teve efeito ao movimento propositivo da Educação Física do CMEI AMCC em fortalecer a dinâmica gerada nas relações colaborativas e seus próprios processos identitários. Nesse sentido, encontramos nas narrativas abaixo reforço de como a posição da Educação Física do CMEI AMCC referenciou um trabalho articulado na instituição pesquisada, impactando na formação de outros profissionais.

Eu nunca vi a EF ser trabalhada tão bem. Eu não tinha noção que a EF pudesse ser tão enriquecedora na vida da criança, como eu passei a ver aqui no CMEI AMCC. Eu vi a criança se envolvendo, eu vi a criança crescendo. Eu pude ver esse resultado na minha sala de aula. O trabalho da EF com o Pibid me enriqueceu à beça. Eu aprendi muitas coisas vendo você e Erika trabalhando com o Pibid, vi que **vocês são articulados**. Hoje eu vejo o próprio CTA do CMEI mais articulado. Mais do que na época (em 2016). Isso tudo tem contribuído muito para o meu crescimento profissional. (PROFESSORA 2: Fala proferida em entrevista no dia 07/03/18).

[...] Você tem sempre o cuidado de perguntar, de querer saber o que eu estou trabalhando com as crianças, tem olhar sensível para a educação. **Isso agregou valor à minha prática, porque a gente é parceira**, é uma troca. (PROFESSORA 1: fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

Avaliamos que a Educação Física do CMEI AMCC tem um trabalho de excelência e nós aprendemos muito com ela. Ela tem uma prática muito elogiada, inclusive, por causa da participação da universidade. Vamos carregar isso para o resto da vida. Ressalto essa participação porque fez muita diferença no CMEI AMCC, **na minha formação e de todo o grupo** (PEDAGOGA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

A Educação Física do CMEI AMCC **articulou as suas práticas**. Fez um trabalho bem amplo, bem abrangente [...] (PROFESSORA 4: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

As crianças ganharam muito com a Educação Física neste CMEI. **As pessoas que vinham de fora**, que nem conheciam o projeto em andamento, mas viam as aulas e as produções, diziam: ‘Nossa, aqui tem um trabalho legal!’ A referência que eu tenho de Educação Física é a de vocês. Eu que estou na Educação Infantil há tantos anos, vi em vocês um movimento diferente (PROFESSORA 3: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

Para mim, a Educação Física do CMEI AMCC é **referência** no Brasil (DIRETOR: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/18).

De acordo com as narrativas, podemos afirmar que, entre diretor, professoras e pedagoga, diferentes profissionais da instituição pesquisada passam a valorizar a co-produção de conhecimento, ou seja, a produção como um processo coletivo e integrado. Encontramos também indícios, nas narrativas, de que isso pode estar vinculado a uma identidade, reconhecida pelos profissionais, na Educação Física do CMEI AMCC.

Para melhor entendimento, nos aproximamos do conceito de identidade como aquela que resulta de “[...] relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal [...]” (LIPIANSKI, apud MOITA, 2007, p. 115). A partir disso, compreendemos que há uma variedade de relações que podem ser estabelecidas com a atividade de autocriação e transformação do sujeito, como as experiências formativas vividas com a Educação Física do CMEI AMCC.

No entanto, ao apresentarem suas concepções de currículo, nas narrativas abaixo, as professoras demonstram “sentir” falta de uma sistematização ou de um documento que represente a prática curricular do próprio CMEI. Ao encontro desta afirmação, vejamos:

O currículo do CMEI AMCC tem característica de colcha de retalhos. São diversas ações individuais pautadas nas diversas formações dos professores. Eu não consigo encontrar uma linha tênue que dê uma identidade para ele. Sinto falta de uma condução comum. Destaco a potencialidade das ações individuais, ou seja, o grupo

se vê e se reconhece como grupo, que quer fazer bem as coisas, mas eu sinto **falta de uma linha sistematizadora**. O desafio do CMEI AMCC é trabalhar na coletividade do trabalho docente. Vejo uma **falta de identidade coletiva**, para dizer assim: ‘esse trabalho tem a assinatura do CMEI AMCC.’ (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1: Fala proferida em entrevista no dia 13/03/18, grifo nosso).

O currículo é vivo, acontece a todo momento, é o cotidiano. Mas tem o outro lado do currículo, que é a **sistematização, ou organização, ou direção...** Ah, isso o CMEI AMCC deixa muito a desejar! Sou professora de Grupo 6 e digo que as crianças chegaram para mim sem saber a letra do nome. São crianças que estão aqui desde o Grupo 1. O que aconteceu de errado? Aqui não existe algo que o professor tenha acesso, sobre que tipo de conhecimento é necessário desenvolver naquela faixa etária. Se não tiver isso, o currículo fica solto, a criança fica no pátio a tarde inteira. **Falta sistematizar**, para que o professor se comprometa com aquele currículo e para que a criança não fique prejudicada. O que a gente discute e conversa, precisa estar ali sistematizado, para que aquele que lê, consiga entender o que a gente tá falando. Principalmente o professor que chega, tem que **entender como é o CMEI AMCC**, quem são esses atores, quem é essa comunidade escolar. (PROFESSORA 3: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18, grifo nosso).

Currículo não é aquela coisa pronta, fixa, mas é aquela coisa que a gente pensa e faz junto. O CMEI precisa apresentar sua proposta, o que ele acredita, aí o professor vai agregando. Vem de cima para baixo, desde a gestão, depois vem o pedagogo no seu papel, não de fiscalizar, mas de somar. Se o pedagogo não tem essa força, aí vem o professor. O professor traz o que é das crianças e das famílias, são os valores, aquilo que acreditam, que pensam. Vem da gestão, vem do pedagogo, vem do professor, vem das famílias e vem das crianças. **Quando vc escuta, todos te dão a dica**. (PROFESSORA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

É construção coletiva, com todos os atores sociais. **É troca**. É construção de conhecimento com os saberes que o aluno traz. As DCNEIs nos dão essa oportunidade de pensar nessa troca de conhecimentos com as crianças. A própria escuta à criança é uma maneira de levar as contribuições delas para o currículo. O currículo do CMEI AMCC está em construção. (PROFESSORA 4: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18, grifo nosso).

A rotatividade de profissionais aqui no CMEI interfere na efetivação de um currículo que já foi dialogado com o grupo. Alguns profissionais, principalmente os novatos, têm resistência em cumprir com alguns acordos previamente combinados por outros. Sinto **falta de uma prática mais sistematizada** do CTA para a execução do currículo já conversado e decidido. As reflexões devem ser feitas, não só no início do ano, mas em três momentos no ano para ver se esse currículo está sendo aplicado, se são necessárias algumas alterações, se precisa incrementar, ou dar algum suporte mais prescritivo. É necessário ter sempre **esse currículo à mão**, de fácil acesso aos profissionais, principalmente os que estão chegando, para que o currículo **tenha continuidade e não seja quebrado** (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 2: fala proferida em entrevista no dia 09/03/18, grifo nosso).

De acordo com as narrativas, identificamos que ao mesmo tempo que o corpo docente do CMEI AMCC reconhece que o currículo está na complexidade do cotidiano, sente falta de uma diretriz local sistematizada, para com ela dialogar, consultar. As narrativas também nos apontam sinais de que as práticas do CMEI AMCC são dialogadas, discutidas, planejadas, avaliadas, no entanto, ao serem transcritas e organizadas em projetos, propostas, planos, entre

outras possibilidades de orientação curricular, a escrita perde a representatividade do que foi discutido coletivamente.

As narrativas mostram também que a necessidade das professoras em sistematizar um currículo próprio, vem das práticas. Por esse viés, encontramos reforço na compreensão de que os documentos prescritivos nacionais e municipais devem ser considerados como um referencial, porém não podem “engessar” as práticas cotidianas. Ao passo que o cotidiano escolar desvela mudanças, a partir das quais implicam diálogo com as prescrições curriculares, retornando à prática, num movimento ininterrupto.

Entretanto, para a tradução das práticas curriculares do CMEI AMCC em documento próprio, entendemos que ainda persistem limitações, tendo em vista que a tarefa de organização da escrita, que deveria ser feita coletivamente, é frequentemente executada pelos/as pedagogos/as, por conta da ausência de tempo organizado e instituído para que se faça com o coletivo. Vale ressaltar que, hoje, os Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória possuem dimensão social tamanha que podem contribuir para uma sobreposição de atribuições administrativas aos pedagogos/as, minorando o pedagógico.

Além disso, recorreremos às narrativas das professoras e destacamos pistas que denotam atitudes docentes desejosas de ações mais colaborativas.

Gosto de trabalhar em parceria, como a gente sempre trabalhou, lembra? Você sempre vem e fala ‘eu tô trabalhando isso’. Daí eu venho e aproximo o meu trabalho do seu e sei que a produção de conhecimento será mais prazerosa, porque terá mais diversidade. Gostaria que tivesse um horário específico garantido para sentar e planejar com o professor de EF, porque a gente pode trocar experiência, assim eu sei o que o outro professor tá trabalhando e ele sabe o que eu tô trabalhando, assim podemos trabalhar juntos. Lembra quando tínhamos o planejamento integrado? Isso é muito necessário [...] (PROFESSORA 2: Fala proferida em entrevista no dia 07/03/18).

[...] Eu gosto de estar bem próximo do trabalho da Educação Física do CMEI e conhecer o que está sendo trabalhado. Gosto de me envolver, de participar e de articular com o que eu tô trabalhando [...] (PROFESSORA 4: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

O meu papel aqui é colaborar com a colega que, de repente tem uma dúvida, uma dificuldade que às vezes, eu já passei e digo: ‘esse caminho aqui, eu já fui nele e não deu certo’. Se já avancei pelo amadurecimento da prática, eu posso ajudar a colega (PROFESSORA 1: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

Há um conjunto de dados que apresentam indicativos de perdas e ausências que podem gerar lacunas no cotidiano escolar e fazer com que os professores se sintam não correspondidos, como nos exemplos sobre a falta de sistematização que represente suas práticas e a falta de organização dos espaços-tempos para dialogar com professores de outras áreas de conhecimento.

Esse processo desencadeia questionamentos que fogem do controle da Educação Física, no entanto, como desdobramentos do processo de pesquisa-ação, os professores apontam, nas narrativas, alternativas para os impasses que estão colocados no próprio cotidiano, isto é, clamam pela sistematização de um currículo construído por eles e que tenham a “cara”, a “voz” e a “assinatura” do coletivo, ou seja, uma identidade coletiva que represente todo o CMEI.

Baseados no conceito de identidade que apresentamos anteriormente, compreendemos que os processos identitários, seja no âmbito pessoal seja profissional, são construídos nas interações. Nesse viés, para que uma “marca” coletiva do CMEI seja produzida, as diversas partes precisam se sentir parte, se verem como parte, se colocarem como parte, para que os sentidos e os laços de identificação sejam processualmente produzidos e fortalecidos pelos sujeitos, inclusive na escrita da proposta curricular do CMEI. Dessa forma, percebemos que a não compreensão de uma perspectiva de colaboração, por parte de alguns profissionais, pode levá-los a atuarem na lógica da resistência.

Nesse sentido, destacamos que o próprio desejo do grupo por questões materiais objetivas, como a sistematização de um documento próprio, pode se tornar como resistência, se o coletivo não entender que a escrita não deve ser estática, mas num movimento processual, assim como a identidade do CMEI. Os sujeitos mudam, as práticas também mudam, logo a sistematização de um documento também deve acompanhar o mesmo movimento.

Nessa perspectiva, a partir das reflexões pautadas nos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), abordadas neste estudo, compreendemos que a produção do conhecimento é relacional, ou seja, que o sujeito, ao se relacionar com um objeto do saber, vai imprimindo sentidos próprios, suas marcas, suas características, suas singularidades, resignificando e criando. Assim, ao interagir, ele faz um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) dos bens que lhe são

ofertados. Isso explica o porquê de alguns professores estarem na tangente, se colocando mais resistentes, mediante aos convites dos outros colegas de profissão e das próprias crianças para o diálogo, para o fazer junto, para as relações colaborativas.

Entretanto, outras narrativas nos chamaram atenção pela demonstração de amadurecimento, por parte dos docentes a partir da experiência de ocupar o lugar do outro. Dentre elas, destacamos duas:

A gente precisa viver o lugar do outro para entender o que ele tá vivendo. Eu vivi a experiência de te substituir⁴⁹ pela manhã. Eu tinha um outro olhar em relação à EF, mas quando eu fui parar no seu lugar, eu vi que a coisa não é tão simples, eu vi que a coisa é **corrida**. Eu vi a diferença que é quando estou a tarde com minha turma, eu posso dar uma atividade para os meus meninos e enquanto isso, eu posso cortar outra atividade. Na EF não tem isso, é ali com menino o tempo todo, atendendo, levantando, correndo, olhando. Você **não tem tempo para nada**. O tempo para o planejamento é muito pouco para tanta coisa que a gente tem que fazer. A gente pensa em muitas possibilidades, a gente ralou muito e a gente não conseguiu fazer, porque o tempo que vc tem para planejar e organizar as coisas é muito pequeno. Consegui entender como não é simples, consegui ver os desafios e de como é puxado. O seu horário de lanche é aquele, e se vc atrasa, vc já perdeu, porque vc tem que voltar pra outra sala naquele horário. Foi muito bom estar nesse lugar para eu ter outro olhar e compreender mais quem está nesse lugar. Hoje eu consigo ser menos exigente em algumas questões, porque eu sei que não é fácil. Uma dinâmica dessa, onde vc deixa uma turma no pátio e precisa pegar a outra turma lá em cima no mesmo horário, ainda precisa guardar material, subir, descer. Essa dinâmica precisa ser revista. A gente precisa viver o que o outro tá vivendo para que a gente consiga respeitar mais (PROFESSORA 3: Fala proferida em entrevista no dia 09/03/18).

[...] Na minha primeira semana de aula como professor de EF aqui no CMEI, senti na pele a dificuldade que vocês passaram, e vi de perto como é complicado. Eu subo a rampa com as crianças, brincando, cantando e sem fila. Uma pedagoga me alertou que eu não posso fazer assim. Daí, eu perguntei pra ela: Quem está dizendo isso é vc pedagoga ou é a professora que mandou vc falar isso? Ora, nesse momento eu sou o professor dessas crianças. Eu penso que se essa maneira de subir a rampa prejudicou a prática dela, a professora pode chegar pra mim e dizer: ‘Professor, eu tenho notado as crianças agitadas quando chegam na sala, vc poderia ver um jeito diferente de fazer isso?’ Mas não é isso que acontece, muitas vezes não nos acolhem para o diálogo e já estabelecem uma ruptura. Acho que temos que demarcar o nosso lugar para gente não virar muleta de ninguém. Alguns professores dizem: “os ‘meus’ alunos precisam da sua aula!” “A EF contribui para minha prática” A EF é muleta ou parceira? E eu vi a mesma dificuldade que vcs tinham ao fazer o outro entender que muitas ações se tratavam de uma parceria e não de um apoio. A experiência do Festival de dança mostra claramente essa dificuldade. O sucesso daquele Festival de Dança, em 2015, se deu pela colaboração de todo mundo. O grupo custou muito a entender, muitos se colocaram como âncoras puxando o barco para baixo para coisa não acontecer, mas quando o grupo entendeu que era para as crianças e da escola, a coisa andou e foi um sucesso. De forma bem reduzida, mas isso ainda acontece no

⁴⁹ A professora 3 possui carga horária 25 horas e posto fixo no turno vespertino da instituição pesquisada. No ano de 2016, ela substituiu por um tempo e apenas no turno matutino a professora-pesquisadora que havia se afastado do CMEI para ocupar provisoriamente e à convite, o cargo de assessora na Secretaria Municipal de Educação. Apesar da professora-pesquisadora ser da área da Educação Física, professores de outras áreas de atuação na Educação Infantil podem ocupar provisoriamente este posto, quais sejam: Arte, Música, Pedagogia e Educação Física.

dia a dia, porque alguns professores, principalmente os que chegam novatos ou de outros CMEIs, ainda não entendem que a ação é para e com as crianças (ex DIRETOR, atual professor de EF: Fala proferida em entrevista no dia 12/03/18).

A partir dessas narrativas, encontramos pistas que denotam lacunas presentes no cotidiano escolar e o grande desafio em estabelecer diálogos com os nossos pares, nossos colegas de profissão. Esses indícios mostram motivos que levaram a Educação Física do CMEI AMCC a ocupar o lugar privilegiado, de forma articulada no cotidiano da instituição. A possibilidade de estar no lugar do outro proporcionou ao (ex) diretor, que retornou ao posto de professor de Educação Física, a experiência formativa de compreender melhor as dificuldades que encontramos no percurso.

Da mesma forma, proporcionou à professora 3 viver o tempo *kronos* de um professor de Educação Física na Educação Infantil e entender que não é a rotina desse professor que traz facilidade em efetivar ações articuladoras, pelo contrário, desafia a aposta que fizemos em assumirmos a concepção de criança nas nossas práticas.

Localizar a criança na centralidade do processo educativo é um desafio colocado, o qual implica de nós relações colaborativas para fazer dialogar diferentes sujeitos e linguagens nas ações coletivas com as crianças, como um modo de tecer o currículo em rede. À medida em que argumentamos em favor do vivido como contexto coletivo de produção curricular e espaço de elaboração de sentidos, concordamos com Nóvoa (2009) quando o mesmo afirma que

“A complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório de competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.” (NÓVOA. 2009, p. 7)

Em consonância, corroboramos com Ibiapina (2008), quando afirma que a relevância do processo de reflexão crítica está em refutar a oposição entre conhecimento prático e teórico, uma vez que estes devem ser articulados, auxiliando os professores a mudar a compreensão das ideias construídas socialmente para rever a teoria e desvelar as instabilidades da ação docente. Nesse sentido, afirmamos a presente pesquisa colaborativa como um processo formativo, pois, nas relações estabelecidas, envolveu troca, encontro e reflexividade conjunta de atitudes, práticas e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que foi gerada em 2015, teve continuidade e repercussão em 2016, criou vida própria e ecoou mudanças intencionalmente planejadas. Ao resgatarmos e analisarmos os dados, o estudo ora realizado foi responsável por nos dar pistas que indicam o amplo processo formativo dos sujeitos envolvidos no empreendimento e potencialização das relações colaborativas. A partir dos desafios e possibilidades vividos com a interlocução entre os diferentes sujeitos e linguagens que compõem o cotidiano do CMEI AMCC, identificamos experiências que evidenciam e fomentam os diferentes modos de considerar o protagonismo das crianças.

Analisar as práticas de uma instituição de Educação Infantil e de que modo suas ideias estão convergindo ou divergindo com as prescrições, como um dos esforços deste estudo, não significou para nós, dicotomizar ou fixar contextos de produção curricular, mas situar a escola (CMEI) na circularidade de suas ações e sujeitos, confluindo com o conceito de *espaço* (CERTEAU, 1994) como aquele que é praticado (brincado) e não possui lugar próprio. Considerando a fluidez desse *espaço*, discernimos que nossa atenção deve estar voltada para ele, já que nele estão as crianças e onde residem importantes possibilidades de intervenção com elas na Educação Infantil.

Nesse sentido, concordamos com Certeau (1994), pois nos ajudou a compreender que se quisermos praticar o cotidiano escolar como *espaço*, onde os sujeitos imprimem suas marcas com suas *artes de fazer*, temos que reconhecer esses sujeitos, principalmente as crianças, que não agem com as mesmas armas que os adultos, já que possuem outros meios, outras linguagens, ou seja, enunciam com o corpo. Desta forma, elas agem na sutileza, de maneira velada (*táticas*), por se veem apertadas pelas *estratégias*. Sem a função metodológica deste estudo ao “escovar à contra pêlo” para investigar o cotidiano, dificilmente essas manifestações, produções, *enunciações* das crianças, seriam aqui visibilizadas.

O mergulho no cotidiano do CMEI AMCC nos proporcionou a vantagem de enxergar os pormenores, os detalhes, de ver o que não estava visível, ou até de escutar o que não estava audível, na sua dinâmica curricular. Estudar o cotidiano, que segundo Certeau (1994) não é

um ato político neutro, possibilitou-nos ocuparmos uma posição política no lugar do narrador do ordinário, ou seja, autorizar a voz do mais fraco.

Ao deslocarmos a criança do lugar de subalternidade, trazendo-a para a centralidade dos processos de produção curricular, defendemos que não se trata de colocá-la como figura principal ou personificada de forma isolada, mas ao contrário, no coletivo. Sem separarmos o discurso (da criança) do seu contexto social/cultural de produção (o CMEI), entendemos que escutar as crianças em suas diferentes formas de expressão é reconhecê-las como sujeitos sociais entre as múltiplas “vozes” que ecoam sentidos na dinâmica curricular na/da Educação Infantil.

Argumentamos em favor do CMEI como lugar de produção curricular em que os discursos e ações docentes e discentes foram constitutivos de práticas pedagógicas pautadas nas relações com as crianças. Logo, reconhecemos o protagonismo das crianças como uma ação coletiva, ou seja, oportunizá-las a estabelecerem relação com o contexto social que fazem parte e exercerem o papel de elaboração de sentidos e contornos a serem empreendidos às práticas pedagógicas. Nessa pesquisa, elas desafiaram adultos a subverter a lógica escolar da previsibilidade e a discutir uma outra forma de educação em direção às experiências com a infância. Nesse contexto, praticamos o CMEI como espaço de aprendizagens, valorizando a *enunciação*, o corpo, a imaginação, a brincadeira, as diferentes linguagens, convocados a fomentar formas de agenciamentos, articulação e colaboração na relação com o outro.

Assim, podemos afirmar que foi no desafio de reconhecer a(s) criança(s) na centralidade dos processos curriculares, que a Educação Física do CMEI AMCC materializou as relações colaborativas intra e interinstitucionais de formação docente inicial e continuada com os diferentes sujeitos no cotidiano pesquisado.

Sabíamos, portanto, que esta atitude de assumirmos a co-produção de conhecimento com vários sujeitos no cotidiano da Educação Infantil, era fundamentada na forma de pensarmos o currículo, ou seja, tecendo conhecimento em rede (FERRAÇO, 2008), rede de afetos, de conversações e de ações complexas. Para tanto, vivemos experiências desafiadoras, pois o caminho não foi linear, exigindo de nós diálogo e negociação continuamente. Com esse movimento, apostamos, inicialmente, nas relações colaborativas com os nossos pares: professores, bolsistas e coordenador do Pibid/EF/Ufes, pedagogos e diretor, como um modo de praticarmos o CMEI AMCC como *espaço* de aprendizagens com as crianças na dinâmica

curricular cotidiana.

No entanto, quando intencionalmente extrapolamos as relações colaborativas no diálogo com os demais profissionais do CMEI, a própria diversidade de sujeitos envolvidos nesse processo, revela um conjunto de pistas que denotam a presença de várias formas de pensar essa rede, ou de pensar o currículo. Para sintetizar, recorreremos às narrativas e destacamos a de uma professora.

Eu gosto de pensar o currículo como uma inspiração quando me ajuda a caminhar num trabalho que eu preciso fazer com as crianças. Porque ele inspira no sentido de me indicar. **Ele é mapa e inspiração.** Mapa porque ele é pontual, é algo que serve como a orientação para o caminho. Mas é também inspiração quando ele abre possibilidades. A relação que eu tenho com o currículo é que, às vezes, ele me coloca algumas necessidades no trabalho que eu preciso realizar, quando vc fala assim: “isso aqui eu não posso esquecer”. Tem momentos que eu sinto que ele me “obriga a” e tem momentos que ele me “possibilita a”. Mas é isso, inspiração e mapa. Na EI, ele não é disciplinar e por isso ele abre as asas. Ele tem um indicativo daquilo que precisa ser ensinado, mas eu posso escolher as formas de fazer com mais tranquilidade. Possibilita-me mais parcerias, mais diálogos com outras áreas do conhecimento e linguagens, como a música, a dança, o teatro [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 1: Fala proferida em entrevista no dia 13/03/18, grifo nosso).

Estabelecendo interlocução com essa narrativa, rememoramos uma regra do exército canadense que diz: *Se houver disparidade entre o mapa e o terreno, fique com o terreno.*⁵⁰ Podemos afirmar que, ao conceber o currículo como mapa e inspiração, a professora de Educação Física 1 retoma, em sua narrativa, uma função do currículo prescrito ao declarar que ele serve de orientação. Ao passo que, o terreno, citado na regra acima, pode ser compreendido como realidade, cotidiano, ou seja, como currículo vivido/praticado.

Diante de “mapas” e “terrenos”, dialogamos com alguns conceitos de Certeau (1994), dentre eles, os *mapas* e os *percursos*, que são maneiras de estar em cada cômodo. Este autor apresenta *mapas* como conhecimentos da ordem dos lugares, ou como desenhos descritivos constituídos para expor os produtos do saber; e *percursos*, por sua vez, como relatos discursivos ou ações espacializantes, ou ainda como organização de movimentos para estar em cada cômodo. Para melhor compreensão do diálogo estabelecido com os conceitos de

⁵⁰ Segundo o empreendedor Gustavo Caetano, “[...] essa regra era usada numa época em que não havia GPS e os exércitos se orientavam por mapas físicos. Para não se enganar com as diferenças entre o que estava no papel e a realidade, os soldados eram orientados sempre a seguir o que estavam vendo. Isso significa que se no mapa diz que em um lugar passa um rio e a tropa está naquele lugar vendo só areia, deve-se acreditar, obviamente, no que se vê [...]” (Citado em pt.linkedin.com/pulse/entre-o-mapa-e-terreno-fique-com-gustavo-caetano. Acesso em 18/03/2018).

Certeau (1994), uma metáfora foi criada. Reportamos aos *mapas*, a ideia de currículo prescrito, como *lugar* da orientação, das *estratégias*, assim como reportamos aos *percursos*, a ideia de currículo vivido, como *espaço*, terreno, território do brincar.

Assim, a regra: *Se houver disparidade entre mapa e terreno, fique com o terreno*, nos remete ao foco do nosso estudo que recai sobre as práticas, quando estas emergem do vivido para que possam ser dialogadas com o prescrito e, necessariamente, retornarem ao vivido. Esse movimento que propomos em que a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada explica a aposta que fizemos em “ficar” com as práticas. Isso não significa abandonar o mapa, mas sim consultá-lo e ressignificá-lo a partir do terreno, continuamente.

Assim, as práticas pedagógicas com a Educação Física constituíram, no cenário explicitado, evidências sobre a relação dialética estabelecida entre o currículo vivido nas práticas cotidianas com o currículo prescrito, assim como o aprofundamento teórico e a reflexividade, possibilitando por sua vez, a ressignificação da prática. Destarte, ainda que com tensionamentos, terreno (ou *percurso*) e *mapa* (ou prescrito), não foram pensados de maneira estanque nesse estudo, mas se retroalimentaram num movimento ininterrupto de questionar, repensar e produzir o vivido.

Ao criarmos a metáfora, não se trata de configurar “mapa e terreno”, ou “vivido e prescrito”, como opostos, mas de compreendermos a tarefa e o desafio de pensar o currículo como uma desconstrução de práticas simplistas e reducionistas, que tendem a individualizar, polarizar, dicotomizar, fixar e principalmente hierarquizar os contextos de produção curricular. A partir desta análise, destacamos a necessidade do sujeito do currículo vivido se reconhecer autor do currículo prescrito e se vê implicado no processo, ou seja, trata-se dos mesmos sujeitos transitando em posições diferentes, ora na composição de documentos locais como projetos coletivos, planos de ação, PPP, entre outros, ora na atividade docente e/ou pedagógica. Essa lacuna talvez seja a motivação do corpo docente do CMEI AMCC desejar a sistematização de um currículo próprio que represente as suas práticas.

O cotidiano de um CMEI nos mostrou que ele é um *espaço* que, ao ser praticado, merece todo o nosso investimento nas relações com os seus sujeitos, sobretudo, na relação de escuta e diálogo com as crianças. Elas sim, as crianças, têm muito a nos dizer sobre esse terreno, ou “território do brincar”. Por isso, o fragmento “[...] *fique com o terreno*”, nos convida a direcionarmos o nosso olhar para o currículo vivido como um *espaço* que é movimentado no

cotidiano, onde estão as crianças sempre capazes e prontas para se expressarem, enunciarem e serem protagonistas, cabendo a nós adultos, reconhecê-las como sujeitos ativos da sociedade e dialogarmos com ela numa dinâmica reflexiva e formativa de co-produção de conhecimento.

Para tanto, com processos identitários fortalecidos, a Educação Física do CMEI AMCC precisou ocupar esse lugar privilegiado, de forma pensada para exercer o papel de mediadora, ao tecer um currículo em rede. Direcionando o “zoom das nossas lentes” ao cotidiano, visibilizamos um repertório de possibilidades práticas como potencializadoras de experiências, em meio aos desafios e tensionamentos, convidando a todos a ocuparmos/praticarmos esse *lugar*, que não é fixo, mas fluido em atenção às *enunciações* das crianças e aos movimentos ampliadores de experiências com elas.

Além disso, a presente Pesquisa-Ação Colaborativa oportunizou experiências de formação docente inicial e continuada, vividas com a Educação Física do CMEI AMCC, sobretudo com a presença do Pibid/EF/Ufes, nas relações colaborativas intra e interinstitucionais, como uma *rede de saberes, fazeres, poderes no cotidiano escolar* (FERRAÇO, 2008), impactando mudanças nas práticas pedagógicas. Uma dinâmica curricular que antes contava com práticas fragmentadas e isoladas foi transformada quando desencadeados processos formativos de entendimento e valorização de uma prática educativa integrada.

Isto posto, almejamos com este estudo, gerar reflexividade para a produção de conhecimento sobre criança(s) e infância(s), para as práticas pedagógicas, para o currículo prescrito, mas também para a produção científica e para a formação docente inicial e continuada, de modo que incida nas políticas educativas, para fundamentar as produções curriculares nas instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Al; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

ALVES, N. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2011.

ASSIS et al. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho – Portugal, v. 28, n. 1, p. 95-116, 2015.

BARBOSA, M. C. S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. **Currículo em movimento** – perspectivas atuais. Anais do I Seminário Nacional. Belo Horizonte, 2010.

BHABHA, H. K. **O Bazar Global e o Clube dos Cavaleiros Ingleses**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2011.

BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p.80-101. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 20156. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 08 de setembro de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Versão. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 20156. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 08 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos.** 2014.

CARVALHO, J. D. **Entre a imagem e a escrita: um diálogo da psicanálise com a educação.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fumec, 2005.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. **Teoria e método no estudo das práticas cotidianas.** In: ENCONTRO COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO, 1985, São Paulo, **Anais...** São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3-19.

CORSARO, W. **A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Campinas, vol.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago, 2005.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação.** Porto, v.17, p.113-134, 2002.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, p. 31-50. 2009.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Trad. De Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educ. Pesqui., São Paulo. *Ahead of Print*, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. www.scielo.br (acesso em 25/02/2018).

DORNELES, C. L.; DEL PINO, M. A. B.; CARDOSO, A.A. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier:** contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. IX Anped Sul, 2012.

ESTEBAN, M. T. Currículos e conhecimentos escolares. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Al; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A; 2002.

FERNANDES, N; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. **Investigação da infância e crianças como investigadoras:** metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 50-64. 2005.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et al, p. 101-117. 2008.

FERRAÇO, C. E.; NUNES, K. R. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. IN: FERRAÇO, C. E. CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Al; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Educação física, formação docente e currículo.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em EF Modalidade EAD, p. 28. 2009.

FOCHI, P. S. A Didática dos Campos de Experiências. **Revista Pátio.** Ed. 49, nº 49. Outubro, 2016.

GARCIA, R. L. Encontros e desencontros na escola: um currículo em movimento. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP et Al; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, Hilda Maria Martins Bandeira.; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Teresina: EDUFPI, 2016.

JOSGRILBERG, F. B. Michel de Certeau e o *admirable commercium* de sentidos na educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 18, n. 30, p. 95- 105, jan./jun. 2008.

JOSSO, M C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Currículo em movimento** – perspectivas atuais. Anais do I Seminário Nacional. Belo Horizonte, 2010.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil:** usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis. Vozes, 2002.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R.; VENTURIM, S.; LOCATELLI, A. B.; FERREIRA NETO, A.; MELLO, A. da S. Experiências Formativas da Educação Física com a Educação Infantil desenvolvidas no PIBID. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. 24 (4): 85-99. 2016.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S.; SCOTTÁ, B. A. Pibid, Educação Infantil e Educação Física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 46-66, jan/abril. 2016.

MELLO, A. da S.; SANTOS, W. dos. **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MELLO et al, A. da S. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 28-43, Set. 2015a.

MELLO, A. da S. Capoeira na educação infantil: experiências nas aulas de educação física. In: MELLO, André da Silva; SCHINEIDER, Omar. **Capoeira**: abordagens socioculturais e pedagógicas. Curitiba: Appris, 2015b.

MELLO et al, A. da S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 46, set. 2016a.

MELLO et al, A. da S. (Organizadores). **PIBID**: Formação docente e práticas pedagógicas em educação física.. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016b.

MELLO et al, A. da S. (Organizadores). **PIBID**: Formação docente e práticas pedagógicas em educação física. Volume 2. Organizadores. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Volume 4. 2ª Edição. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, LDA. Porto, Portugal, p. 111-140. 2007.

MONTADON, C.; PERRENOUD, P.; SILVA, C. G. da. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?**: para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa. Lisboa, Portugal. 2002.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, nº 350, Lisboa, Portugal. 2009.

NUNES, K. R. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso.** 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

_____. K. R. **Infâncias e Educação Infantil: Redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças.** Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? **Currículo em movimento** – perspectivas atuais. Anais do I Seminário Nacional. Belo Horizonte, 2010.

OMELCZUK, F. **Conversando com crianças na educação infantil: Suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar** (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, R.J. 2009.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G. et al.(Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, p. 19-47. 2009.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/agosto, 2010.

ROSA, A. P. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SACRISTÁN, J. G. O currículo como confluência de práticas. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. J. G. O que significa o currículo? **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso. 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Volume 3. 2ª Edição. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, LDA. Porto, Portugal, p. 63-92. 1999.

SARMENTO, M. J. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, Natália.; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania activa das crianças. In RODRIGUES, Davi (Org.) **Inclusão e Educação. Doze Olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo. Summus Editorial, p.141 a 159. 2006.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin Editores, p. 25-49. 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, p. 1-30. 2008.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.) **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p. 13-46. 2013.

SANTOS, M. (Organização RIBEIRO, Wagner Costa). **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo : Publifolha, 2002.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: técnica, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, V. 23, n. 2, p. 55-67, Jan. 2002.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora. 1985.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Currículo em movimento** – perspectivas atuais. Anais do I Seminário Nacional. Belo Horizonte, 2010.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramo, - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Segunda reimpressão revista. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979;

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VITÓRIA, Conselho Municipal de Educação de. Documento Orientador para a Avaliação Institucional nas Unidades de Ensino COMEV, 2015. Disponível em: <http://www.comev-es.com.br>. (Acesso em: 18 out. 2017).

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação de. **Educação Infantil**: um outro olhar. Gerência de Educação Infantil, Vitória – ES: Multiplicidade, 2006.

WINKIN, Y. **A Nova Comunicação: da Teoria ao Trabalho de Campo**. Campinas, Papirus, 1988.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018 (no prelo).

APÊNDICE 1

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PARTICIPANTES ADULTOS – Professores

Identificação do/a professor/a: _____

Vitória, _____ de _____ de 2018.

Pesquisa: *Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física.*

Pesquisadora responsável: Vanessa Guimarães

Local da pesquisa: CMEI Ana Maria Chaves Colares

ROTEIRO:

- 1- Qual a sua formação inicial?
- 2- Seu posto de trabalho atualmente é no CMEI AMCC ou está nele provisoriamente? Desde quando? Qual é o seu turno de trabalho?
- 3- Se for efetivo neste CMEI, qual a motivação da permanência da sua cadeira neste CMEI?
- 4- Pra vc, o que é Currículo? E na Educação Infantil, o currículo apresenta alguma especificidade?
- 5- Na sua opinião, quem são os sujeitos responsáveis pela elaboração e execução do currículo?
- 6- O que vc acha do currículo deste CMEI?
 - 6.1 – De 2013, ano que o CMEI ocupa esse prédio novo, até a presente data, o que você destacaria desse percurso sobre o processo de efetivação de um currículo neste CMEI?
 - 6.2 – E hoje, quais os principais desafios e dificuldades deste currículo?
- 7- Enquanto sujeito deste CMEI, qual o seu papel no currículo desta unidade de ensino?
- 8- De que forma você enxerga a Educação Física no currículo da Educação Infantil?
- 9- E neste CMEI, como você vê a Educação Física?
- 10- Como é o seu diálogo com a Educação Física?
- 11- No seu olhar sobre a atuação da Educação Física neste CMEI, o que destacaria nesse percurso de 2013 até a data atual?
- 12- (para as professoras/as do turno vespertino) O que representa a presença e a atuação do Pibid/EF/Ufes nesta unidade de ensino?
- 13- Sobre o cotidiano do currículo neste CMEI, quais as possibilidades que você aponta para superar os desafios apresentados?
- 14- Nesse período em que a Educação Física fez esse trabalho articulado com o Pibid, teve algum impacto na sua formação docente? Se sim, fale um pouco sobre isso.

APÊNDICE 2

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Professora 2 – 07/03/18

1 e 2: Formada em pedagogia. Cadeira no CMEI AMCC desde 2014. Turno vespertino.

3: Proximidade da minha casa. Um CMEI que me proporciona condições para desenvolver o meu trabalho. Onde os profissionais colaboram uns com os outros. É uma escola que flexibiliza o trabalho da gente.

4: Pra mim, currículo é todo conhecimento, experimentos e experiências que a escola proporciona para o desenvolvimento da criança. A criança também, não vem pra cá limpa, ela também traz uma bagagem de casa. Eu acho que quando vc vai trabalhar o currículo, vc pega a experiência da criança, e aí vc vê onde ela está, onde vc deseja chegar e o que vc pode fazer pra que esse desenvolvimento seja efetivado. Na Educação Infantil: ele apresenta socialização, prepara o aluno para chegar nas Emefes, possibilita o aprendizado de forma bem lúdica, onde a criança aprende brincando e brinca, aprendendo.

5: Acho que o corpo docente, a participação do CTA, eu acho que a comunidade também pode participar, ela pode contribuir dizendo o que ela deseja para a efetivação do currículo.

6: Eu acho um currículo assim... eu gosto do jeito de trabalhar aqui do Ana Maria. Eu gosto da participação dos pais. Eu gosto desses Programas que tem vindo pra aqui, porque tem enriquecido muito. Eu admiro muito o trabalho que tem sido feito aqui, principalmente com o Pibid. O Pibid, eu achei assim que foi uma oportunidade para o profissional, para os educandos do Pibid, mas uma oportunidade ainda maior para as nossas crianças.

6.1: Destaco os espaços daqui que possibilitam um trabalho diversificado. Eu tenho um destaque especial para a biblioteca, a brinquedoteca. Eu acho que são espaços enriquecedores para as crianças. As crianças têm prazer de estarem lá. E para o professor, há uma variedade de oportunidades de trabalhar o currículo dentro desses espaços.

6.2: A ausência da família atrapalha muito. A quantidade de alunos por sala, atrapalha bastante, porque diminui a atenção que vc pode dar para a criança. O calor, é uma escola muito quente, isso atrapalha, as crianças ficam agitadas. A falta de oferta de cursos para se trabalhar com crianças especiais. Aqui nesse CMEI, vem muita criança especial. Em todos os anos, temos alunos especiais e a gente não é preparado pra isso, então é um desafio pra gente.

7: Eu acho que meu papel enquanto professor é proporcionar à criança conhecimentos diversificados de forma prazerosa. Porque eu gosto de ver meus meninos desenvolver, eu gosto de ver o desenvolvimento deles, mas que esse desenvolvimento se dá, assim, com ludicidade, com alegria, com prazer. Eles chegam em casa empolgados, relatam para os pais, os pais trazem esse retorno pra mim.

8: É muito importante, ela ajuda a desenvolver habilidades e trabalha habilidades físicas, importantes, intelectuais, que ajuda no trabalho meu em sala de aula. O quê que acontece, sempre a gente tem a parceria, vc lembra? Vc fala: Olha, eu tô trabalhando isso e isso. Daí, eu venho, passo um trabalho em sala de aula e vc reforça na Educação Física. Então, aquele conhecimento é efetivado de forma mais.. há uma efetivação do conhecimento mesmo. Porque além de eu proporcionar aquele conhecimento, na aula de EF retoma aquilo e trabalha

também. Então é essa parceria que é muito importante. E quando acontece essa parceria, a gente percebe o crescimento da criança.

9: Vou falar até a ano passado (2017). Olha, é uma coisa que eu levo experiências maravilhosas, não é porque estou na sua presença. Você é uma profissional que eu nunca vi trabalhar da forma que tem trabalhado nos três últimos anos aqui nesse CMEI, eu nunca vi a EF ser trabalhada tão bem. Eu não tinha noção que a EF pudesse ser tão enriquecedora na vida da criança, como eu passei a ver aqui nesse cmei. Um trabalho que vcs fizeram aqui, vc, Erika, o Pibid, um trabalho maravilhoso. Às vezes eu via em outros CMEIS uma EF, pra gente, um horário de planejamento e para a criança, um lugar para ela ficar mais à vontade. Aqui nesse CMEI que eu fui ver a EF da forma que eu tenho visto aqui, com esse perfil de trabalho em cima do cognitivo, do motor da criança mesmo. Vc vê a criança trabalhando, vc vê ela crescendo. Eu fiquei babando com o negócio do Pibid, como que para os meninos educandos do Pibid, eles vão chegar na escola com outra visão. Eles chegavam, eles tinham o conhecimento só teórico lá, agora eles vão chegar com a prática. Então eles vão saber como trabalhar e pra gente, pra criança foi enriquecedor porque tinha outras pessoas trabalhando com ela, mais profissionais juntos, e sob a orientação de um profissional já formado. Foi muito legal mesmo. Eu pude ver isso na sala de aula, o resultado do trabalho.

10: Eu sempre tive um diálogo aberto. A professora de EF perguntava: Silvana, o quê vc tá trabalhando? Eu dizia, eu tô trabalhando isso, vc pode reforçar isso? E a professora reforçava e havia uma troca, uma interação.

11: Eu destaco a presença do Pibid. A construção da sala da brinquedoteca, achei aquilo show de bola. Eu destacaria também as apresentações do Festival de Dança, onde as crianças participaram efetivamente e que a dança não era uma dança só por dançar, tinha um conhecimento, por trás disso tudo, tinha a construção do conhecimento que a gente tava trabalhando na sala de aula. Então achei muito legal.

12: Representa uma inovação para os educandos (bolsistas) e um crescimento tanto para eles quanto para as crianças. Um crescimento do currículo, do ensino, da aprendizagem da criança.

13: Coloco 4 pontos: a) reuniões que promovessem a participação efetiva das famílias. Eu acho as famílias, ainda muito ausentes. As famílias, muitas vezes, usam a escola como um depósito, por não ter com quem deixar. As falas são do tipo: Tô de saco cheio de ficar com menino nas férias. Necessita de um trabalho com as famílias para que elas se sentissem parte e implicadas no processo. b) deveria ter ar condicionado nas salas de aula, para que o trabalho rendesse mais. c) oferta de cursos/formações no horário de trabalho sobre educação especial. d) gostaria que tivesse um horário específico garantido para sentar com o profissional de EF, porque a gente pode trocar experiência assim, sentando junto. Lembra quando a gente tinha o planejamento integrado? Isso é mega necessário, porque eu sei o que o professor tá trabalhando, ele sabe o que eu tô trabalhando e a gente age junto, um reforça o outro.

14: As poucas formações que a gente tem, tem contribuído. O trabalho do profissional em si, do professor de Arte, do professor de EF, que eu tenho visto, eu tenho aprendido com isso. O trabalho do Pibid, me enriqueceu a beça, eu aprendi muitas coisas diferentes e vendo vcs, profas. Vanessa e Erika, trabalharem com o Pibid. Hoje eu tô vendo que o CTA tá mais articulado, mais do que na época, em 2015 e 2016, hoje tá começando uma articulação maior entre o CTA. Isso têm contribuído para o meu crescimento profissional.

- 1 e 2: Formada em Artes Visuais. Cadeira no CMEI AMCC desde 2010. Turno vespertino.
- 3: Localização próximo à residência. Participação um tanto quanto efetiva da comunidade. Identificação com a política de trabalho do grupo.
- 4: Seria uma imagem, mais ou menos, um diagnóstico das propostas, do que normatiza. Na Educação Infantil, eu mencionaria o cuidar da criança paralelo a parte pedagógica.
- 5: Desde as pessoas que elaboram as políticas públicas e sua implementação, até o corpo docente, a clientela.
- 6: Eu diria que em desenvolvimento, com alguns avanços, mas com uma necessidade ainda de repensar, de recriar.
- 6.1: Eu acho que o amadurecimento dos questionamentos, das discussões. O andamento das propostas, as tentativas da efetivação do que se pensa e o que se coloca para ser feito. A ocupação dos espaços.
- 6.2: A motivação para a continuidade do empenho para um desenvolvimento para um trabalho de qualidade.
- 7: Um trabalho consciente e permanente no sentido de me melhorar, no sentido de qualificar o meu trabalho, no sentido de me qualificar para ser mais eficiente e mais qualificada.
- 8: Eu vejo de suma importância. Acho que é um momento de proporcionar a criança que ela se expresse de uma maneira única e que consegue estimular esse desenvolvimento, que aí vem a parte cognitiva, motora, trazendo essa expressão corporal como uma forma de comunicação.
- 9: Comprometida e empenhada numa participação efetiva em todos os espaços, em todos os momentos, em todos os andamentos da instituição.
- 10: Eu diria que bom, inclusive, me apropriando de algumas situações ligadas a Educação Física, mas gostaria e apostaria numa maior parceria.
- 11: Eu acho que a preocupação contínua de uma maior participação, de um melhor desenvolvimento, de uma participação efetiva num ensino de qualidade, apropriação e revitalização de espaços.
- 12: Muito valiosa. Uma parceria que veio a somar e até multiplicar valores, olhares.
- 13: Um maior envolvimento, com um maior amadurecimento. Uma conscientização do profissionalismo. A valorização desse profissionalismo e cada vez mais, as parcerias dos profissionais, as parcerias com a comunidade.
- 14: A cada ano novos desafios, experiências não tão boas, experiências que às vezes, não chegaram a sua finalidade prevista, mas um esforço em fazer, em melhorar, em conseguir ver os erros e a partir daí tentar os acertos. Eu acho sempre muito importante na Educação como geral, e principalmente na Educação Infantil, porque é um momento que acompanha a formação da criança, o crescimento da criança emocional, afetivo. É um momento em que é uma contribuição onde são levados os valores em que a criança, poderá levar pra vida inteira. Acho que um olhar carinhoso para esta questão e sempre respeitando a criança como um ser único, com suas necessidades, bagagens que ela traz da sua família, da sua comunidade. Apesar da dificuldade que esse olhar seja bem trabalhado de maneira individual, porque isso é um grande desafio, enorme eu diria, mas que essa persistência fosse levada com muita

seriedade e acho que isso é um correr atrás, uma motivação para uma busca constante para uma melhor execução do trabalho.

Professora 1 - 09/03/18

1 e 2: Formada em pedagogia. Tem 2 Pós graduação. Cadeira no CMEI desde 2015. Turno matutino.

3: A comunidade aqui é muito participativa. Tenho parceiros nas atividades, nas propostas, e isso vai motivando um trabalho de equipe, até com os professores, com a gestão.

4: Pra mim é tudo aquilo que você vai vendo e colocando elementos e você vai proporcionando para a criança uma diversidade de conteúdos e conhecimento. O currículo não é só aquilo que tá lá pronto e você vai seguir para cada faixa etária, mas eu acredito que são elementos que você vai colocando no percurso do trabalho. Não é aquela coisa pronta, fixa. Acho que o currículo são elementos que você vai colocando dentro do seu trabalho, porque você termina norteando a sua prática de uma forma prazerosa e de vivências das crianças. Na Educação Infantil, apresenta-se e se difere da EMEF, pois é tudo aquilo que vai proporcionando para a criança na formação do seu caráter, nas limitações e dificuldades que ela tem e traz de casa. De repente ela tem uma carência afetiva. É um currículo mais voltado para o acolhimento, você vai suprimindo a necessidade das crianças para ele conseguir conquistar o que ele precisa para caminhar a vida. Quando a gente fala de um currículo para a Educação Infantil, tem que ser um currículo voltado para a individualidade da criança, eu não consigo ver as crianças (eu não sei se erro nisso), mas eu não consigo vê-los como se fossem todo mundo igual. Igual agora, nós estamos sentadas com uma criança próxima à nós. Ele tem a individualidade dele, estagiária fez uma intervenção com ele, não percebendo o que essa criança precisa. Quando você faz um planejamento, são tantos elementos que entram, por exemplo, na rodinha, vem de uma música, uma ideia, mudando o trabalho que você ia fazer.

5: Na elaboração, temos enquanto professores um papel importante, também o pedagogo, a gestão. O CMEI precisa apresentar sua proposta, o que ele acredita, aí o professor vai agregando. Vem de cima para baixo, desde a gestão, depois o papel do pedagogo, não de fiscalizar, mas de somar. Se o pedagogo não tem essa força, aí vem o professor. Do professor vem aquilo que é das crianças e das famílias, inserindo valores, aquilo que acreditam, que pensam. Vem da gestão, vem do pedagogo, vem do professor, vem das famílias e vem das crianças porque a gente dá a voz pra eles. Quando você escuta, eles te dão a dica. Acho que esse currículo tá agarrado aí, as pessoas não percebem, e querem pegar aquilo ali, o que a criança deve desenvolver em cada faixa etária. Tem que desenvolver? Tem. Mas tem um elemento a mais que eles trazem ali, que as pessoas não percebem.

6: Nós estamos avançando. A cada ano, a gente faz uma avaliação pedagógica, eu tenho participado e agente fala: Poxa, a gente não fez isso e podia ter feito. O currículo daqui na sua proposta é boa, porque tem a participação da comunidade. Quando a comunidade é participativa, isso te motiva a trabalhar. Currículo é aquela coisa que a gente pensa junto, e vai esmiuçando para cada faixa etária. Eu acho que o daqui é um trabalho bem elabora. Muitos pais gostam da estrutura física daqui, mas muitos também relatam: como eu gosto desta escola! Como minha filha aprendeu! Como minha filha cresceu! É porque a proposta

pedagógica tá fluindo.

6.1: Em 205, com o projeto institucional voltado para a sustentabilidade, o grupo refletiu: o que é ser sustentável? Cada professor foi adequando seus projetos ao institucional. Quando a gente chega esse ano em 2018 nós percebemos que as relações estavam fragilizadas, tanto professor-professor, professor-assistente, professor-estagiária, professor-criança, escola-comunidade. Entendemos que não adiantava fazermos coisas lindas e maravilhosas, se as relações e valores como respeito, amor, solidariedade, estavam fragilizadas. A gente estava querendo um mundo bom para as crianças, mas as relações estavam fragilizadas. O bacana é que o grupo captou e percebeu que estava faltando alguma coisa, nesse ano, quando retomamos alguns projetos. Vamos começar um novo percurso para a comunhão desses valores: um mundo melhor mas com respeito, com amor. Porque a gente estava falando um mundo melhor, mas de preservar a natureza, mas nós percebemos que não é preservar essa natureza, se não respeito o outro. Se eu não respeito você, como vou ensinar a você que você tem que colocar o lixo na lixeira. Eu posso jogar o lixo no chão, mas eu posso passar pelo meu vizinho e não dar bom dia pra ele. Eu consigo ter essa sensibilidade e faço um trabalho com minhas crianças, com os pais e meus colegas de trabalho, mas tem coisa que as vezes a pessoa precisa ver no papel, pensar junto enquanto grupo pra depois: pensar o quê que eu estou fazendo com o outro? Que bom que o grupo cresceu e refletiu e pensa em trabalhar esses valores. Quando agente não pensa nesses valores, a escola bate muito de frente com a família, com a mãe, com a criança. Se o outro precisa de mim, eu estou aqui pra isso.

6.2: A dificuldade agora é ter sensibilidade para lidar no dia a dia e mudar a nossa prática. Eu amadureci muito nesses 25 anos e sei que eu também preciso mudar, não posso pensar que faltam dois anos para me aposentar e me entregar. Temos que avançar individualmente mesmo, nas mudanças de atitudes, de atividades, muitas vezes um coisa maçante no papel, na xerox, não é aquilo que a criança tá precisando. Temos avançado. O papel do pedagogo é isso aí, em pontuar com o professor. Mas acho que cada um tem que tá reavaliando a sua prática, e é no dia a dia. As informações vão chegando e você precisa dar valor a elas.

7: Temos o privilégio, de fazer um planejamento compartilhado com outras professoras do grupo 6. As meninas colaboram comigo, eu colaboro com elas. O compartilhar pra mim é o mais importante. Eu estou aqui pra somar e não pra denegrir o trabalho do outro. O meu papel aqui é fazer o melhor, colaborar com o colega que de repente tem uma dúvida, uma dificuldade que às vezes eu já passei e digo: esse caminho aqui, eu já fui nele e não deu certo! E eu já avancei pelo amadurecimento da minha prática e posso ajudar a colega. Esses dias mesmo, num planejamento compartilhado desses, uma professora sugeriu para trabalhar com a identidade das crianças, o uso de uma cédula de identidade. Daí eu disse: a gente não precisa disso, o corpo presente tá aqui, a gente pode pensar em outras coisas que não seja aquele papel, uma simples cédula, o corpo tá aqui. Quando você desce uma rampa e sobe uma rampa, você canta, você brinca de estátua. Falo a gente porque aprendi isso com vocês. Fizemos vários movimentos diferentes, você fotografa. Depois vamos imprimir as fotos e em cima desses movimentos vamos trabalhar outras coisas: desenhos, gestos, forma de se expressar. Nesse planejamento socializei com as colegas esse processo e elas acharam bacana.

8: Consigo ver a Educação Física de dois olhares: 1) enquanto professora: por ser um momento de movimento, de poder se expressar com os outros, é um momento que as crianças

gostam tanto, tanto. Alguns perguntavam assim: cadê a tia Vanessa? No ano passado eles perguntavam por vc. Esse ano, eles perguntam pela professora Merinha. Porque fizeram a diferença na vida deles, porque as crianças tiveram na Educação Física um momento de aprendizagem de coisas que não vão esquecer mais, não vão esquecer mais aquele foguete, não vão esquecer de um rabinho que usaram na aula, porque eles viveram a Educação Física em várias situações de aprendizagem que vai ficar marcado e vai contribuir na vida deles de alguma forma. A Educação Física é isso, não é deixar livre no pátio, mas ter essa visão de explorar e potencializar essa criança, de dar a voz pra eles, potencializar os tempos e espaços. Mas tem tantos outros professores que ainda não amadureceram nessa questão, no papel da Educação Física na Educação Infantil. Mas eu percebia diferença quando eu vim pra cá e me deparei com o seu trabalho e o trabalho da professora Merinha. Você vê a diferença porque as crianças não esquecem. Eu estou hoje com o grupo 6, tenho alunos que foram seus no grupo 3 e eles manifestam coisas aqui que eles viveram com vc.

9: Muitos professores vê a Educação Física como o momento que ele vai ter o seu planejamento, mas eu consigo ver a EF aqui no CMEI como um momento para as crianças extravasarem essa energia, eles precisam disso, mas não livremente, mas como potencializador dessa estrutura física/mental: a criança, o corpo.

10: Quando você estava aqui, você tinha aquele cuidado de perguntar, de querer saber das crianças. E Eu podia te dar um retorno das suas aulas com vc. Hoje, nós estamos acostumando. Como a gente sente falta quando a prática não é igual ou melhor, ou não vem agregando valores para a minha prática. Porque é uma troca. Quando temos o dinamizador, seja de arte ou EF, eu dialogo, pergunto como essa ou aquela criança tem essa dificuldade, esse comportamento, medo de altura, e vejo como parceiro da minha prática. O que eu posso fazer com essa criança aqui na sala de aula para ele superar esse desafio na sua aula.

11: Eu destaco a participação das crianças nesse processo. Eles foram autores de muita coisa. Eles foram autores desse processo. Porque eles confeccionaram o material, eles vivenciaram o material e hoje quando eu chego lá na brinquedoteca com a minha turma, que tem crianças que forem seus alunos e tem crianças que vieram de outra escola e que não conheciam a brinquedoteca. Uma criança já é da escola, pegou um brinquedo daquele e disse: não pode estragar! Fomos nós que fizemos! Eles foram participantes desse percurso. Esse brinquedo uma hora vai estragar? Vai, porque é de caixa, é de tampinha, mas agora no momento não pode estragar. Eles encontraram dois fantoches de caixa de leite estragados e me pediram: Tia Vera, tem que consertar! Tá ali dentro do meu armário. As crianças falam essa sala é nossa! Tem que cuidar! As crianças que estão chegando agora principalmente. Infelizmente agora a brinquedoteca fica aberta e entra no horário da rotina, e não mais por agendamento como indicado pelo grupo de professores anteriormente. Eu mesma fui uma que resisti e disse para isso não acontecer. A preocupação deve permanecer. Antes de entrar na brinquedoteca, eu sentei com minha turma e contei toda a história, o processo, e uma aluna disse: tia, o coleguinha tá querendo estragar! Quando viram os chinelinhos soltando e eles disseram, vamos colar! As crianças têm preocupação A EF nesse percurso foi construção, construir junto, um brinquedo que eu trouxe o material lá da minha casa, uma material que ia pro lixo.

12: (não é do turno vespertino)

13: o desafio nosso hoje são os espaços que a gente tem aqui, fazer bom uso do espaço,

porque são espaços compartilhados. Trazer valores para esses espaços.

14: Teve. As crianças, por elas serem autores de um processo de articulação: professor, criança, escola, a família, todos contribuindo, teve muito peso pra mim, porque termina refletindo na minha prática ainda. Hoje em 2018 com crianças do grupo 6, nós vamos dar vida aquilo que está sendo destruído, porque foi uma coisa boa. Pra mim teve muito força, não só porque hoje tem uma sala da brinquedoteca, porque a gente viu a construção. Às vezes a gente fica refletindo na nossa prática, e eu acho que a gente tem que ser semente aonde a gente vai, nós não conseguimos ter a Vanessa no ano passado e nem nesse ano, mas quando uma pessoa passa pela nossa vida, igual você, você passou pela minha vida porque a gente era parceira, você dava aula pra minha turma, mas você foi semente aqui, então a gente precisa ser isso. A gente precisa estar na educação para plantar, você ter esse olhar sensível para a educação, não é que vamos fazer a vontade da criança sempre, mas perceber quando a criança não tá bem, conhecer cada um na sua individualidade, então a gente começa a semear, e sei que isso vai florescer lá na EMEF, na Universidade. Pra gente estar na educação temos que estar disposto a estudar, pesquisar aquilo que a demanda da sala de aula requer, que a criança requer.

Pedagoga 1 - 09/03/18

1 e 2: Formada em pedagogia. Tem pós graduação. Cadeira no CMEI desde 2003. Turno matutino.

3: primeiro porque gosto de estar aqui. Pela localização próxima a minha casa. Tenho boa relação de trabalho com o grupo. As pessoas já me entendem e vive versa. Isso traz tranquilidade de estar, de falar, de ouvir, até mesmo nos momentos de desconforto.

4: é tudo o compõe as experiências que a gente vivencia no cotidiano da escola. Na EI pela faixa etária é necessário adequar para que as crianças possam participar do que se apresenta pra eles vivenciarem, para não ser além das possibilidades da faixa etária.

5: Toda a equipe pedagógica da escola: o CTA e todo o corpo docente, além das outras instâncias da administração da educação. Vem de lá, mas aqui dentro tem que ser adaptada.

6: e 6.1: Devido à estrutura que nós temos esse currículo foi enriquecido, porque nós temos vários espaços de atuação e de aproveitamento pedagógico.

6.2: Os desafios são as constantes modificações. O grupo ora evolui, ora estaciona, dependendo dos personagens que aqui estão.

7: o meu papel é mais de acompanhamento, auxiliando, replanejando para diminuir as dificuldades dentro das condições do profissional e da escola. Não vejo que a gente tá aqui para estabelecer, mas de participar do momento de planejamento, de escolhas, de qual direção tomar. Quando a gente fala do plano de ação a gente define isso em conjunto.

8: Eu vejo a EF , uma área, nessa faixa etária, muito importante porque tem um olhar diferente do professor de outras áreas. Tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança, de modo geral, não só o físico, mas também porque a criança nessa faixa etária, tem um momento de explosão de todas as dimensões (corpo, mente) de forma integral. Eu vejo que a EF contribui muito para esse momento específico da criança.

9: Vejo que hoje no ano de 2018, que temos alguns desafios. Estamos com uma professora que não tem experiência na EI. Temos muitas expectativas. Precisamos estar acompanhando.

10: Estou sempre disponível. Mais do que acompanhar porque não sou formada em EF. O professor que deve me apresentar o que vai trabalhar e se ele tiver alguma dificuldade ou necessidade, eu vou estar aqui na retaguarda.

11: pulei

12: é do matutino

13: Um pouco mais de paciência, solidariedade dos colegas, apoio, ajuda das assistentes. Um pouco de compreensão, de se colocar no lugar do outro.

14: A partir do momento que você vê a prática do outro, você acaba aprendendo alguma coisa e acaba incorporando na sua. Avaliamos que a EF tem um trabalho de excelência e nós aprendemos com ela. Mas ninguém é totalmente top que não tenha nada para aprender. A EF tem uma prática muito boa que é muito elogiada, inclusive, por causa da participação da Universidade. Isso é algo que vamos carregar pro resto da vida, querendo que volte e que tenha de novo, porque esse momento foi muito rico. A gente sabe que sem eles não seria tanto, vocês não dariam conta de tantas coisas e com tanta riqueza. Ressalto a importância dessa participação porque fez muita diferença no CMEI AMCC, na minha formação e de todo o grupo.

Nós lutamos muito para que os profissionais de EF e arte viessem para a EI. Precisamos acolher muito bem esses profissionais. Aqui no AMCC nós vimos uma evolução na atuação desses profissionais. Nós tivemos profissionais que não valorizavam a sua própria atuação, o seu trabalho e aí o olhar das pessoas nesse período não davam a devida importância. Mas no período em que esteve aqui, o AMCC tem uma EF não mais como professores que vieram para resolver o problema dos planejamentos dos professores de sala, mas como profissionais que vem pra fazer a diferença, contribuir como profissionais e assumir esse lugar. De 2015 pra cá, a concepção de EF na EI é outra, o olhar é outro e a atuação é outra, o que contribuiu para melhorar as relações que temos com esses profissionais.

Nesse ano tivemos um retrocesso na utilização dos espaços, volta a estar na rotina, sem intencionalidade pedagógica. Tenho visto tudo desorganizado na brinquedoteca e a turma estava com a estagiária somente. Tudo bem que era muita burocracia, mas podíamos melhorar o uso, sem voltar a ocupar a rotina. Agora ficou tanto espaço dentro da rotina que ficou até difícil encaixar tudo.

Professora de Educação Física 2 - 09/03/18

1 e 2: formada em EF e tem pós graduação. Cadeira no CMEI CAMS. Turno vespertino.

3: não é do CMEI AMCC mais

4: é a estrutura de conteúdos que a gente vai ministrar para aquela determinada faixa etária, o que a gente pretende desenvolver de acordo com alguns documentos norteadores, como os DCNEIs. É uma mistura de conteúdos de acordo com a faixa etária. Na EI, o currículo deve ser rico em estímulos sensoriais, das habilidades, a sensibilidade.

5: Tem os documentos norteadores que te dão uma base, depois tem o projeto institucional, tem o nosso plano de ensino que chega mais perto da prática.

6: Um currículo que ainda tá em construção. É um CMEI que vem passando por mudança, mas o corpo docente conseguiu entender a sua potência. Espero que venham pessoas mais

qualificadas que possam estar dando continuidade para potencializar esse currículo.

6.1: Apropriação e utilização dos espaços. Identidade do CMEI, dos profissionais. Na EF do CMEI AMCC, destaco a construção e fortalecimento da sua identidade, nesses últimos anos. A EF mostrou qual o seu papel no AMCC.

6.2: A rotina do próprio CMEI, precisa encontrar meios de qualificar para não afetar tanto as nossas aulas. A rotatividade de alguns profissionais, interfere na efetivação de um currículo que foi dialogado com o grupo. A resistência de alguns profissionais em cumprir com alguns acordos previamente combinados.

7: Meu papel é de construção de sempre estar tentando trazer o diagnóstico das turmas de acordo com a faixa etária, o que for mais adequado para as aprendizagens para as crianças, apresentar novas possibilidades de aprendizagens, de espaço e tempo, releitura de brinquedos e brincadeiras, na tentativa de trazer um currículo adequado e diversificado para a clientela que eu estou atuando.

8: Importante como potência em relação ao movimento. Criança é movimento. Se nós trabalhamos com movimento, nós somos a realidade da criança. A EF é todo o aprendizado de movimento, de expressão e de sentido para a criança.

9: A EF do CMEI AMCC é uma EF que leva em consideração as necessidades da criança, , que respeita a sua história, seu lugar, o seu papel, que tenta enxergar as potências dos espaços e tempos, que tenta trabalhar integrado com as outras áreas e com os profissionais.

10: é da EF

11: já falou

12: a presença do Pibid no AMCC é de suma importância pela a ajuda e apoio de recursos humanos nas aulas, haja vista que é um CMEI grande, como muitas turmas.

13: A qualificação profissional é importante, ela não pode ser esquecida, ela não pode ser colocada em segundo plano. Uma prática mais sistematizada do CTA para com a execução do currículo conversado e decidido. A reflexão deve ser feita, não só no início do ano, mas em três momentos no ano pra ver se esse currículo tá sendo aplicado, se é necessário algumas alterações, incrementar, ou suporte mais técnico do currículo. Ter sempre esse currículo á mão, de fácil acesso aos profissionais, principalmente os que estão chegando para que o professor venha entender ao exercer esse currículo para que o trabalho seja contínuo e não seja quebrado.

14: O impacto é grande no sentido da realização. É como se fosse se nós estivéssemos retornando à nossa prática pedagógica no início de nossa carreira, e lembrando os nossos sonhos enquanto profissional. Quando tínhamos muitas ideias e não tínhamos condições de colocá-la em prática. Hoje, com o Pibid, nós conseguimos concretizar os nossos planos, os nossos projetos com esse suporte, com esse recurso humano. Você tem uma troca de experiências, tem uma troca até, de energia, de acesso à informação, de desejo de se qualificar mais, de acreditar que o que a gente almeja é possível conseguir. Enquanto profissional, é como se a nossa prática pedagógica enriquecesse muito mais em parceria com o Pibid. Realização profissional e também pessoal, de alcançar nossas perspectivas. O currículo é um movimento circular, temos que estar procurando uma qualificação constante, porque o nosso público tá se modificando, mesmo sendo crianças, as brincadeiras, o olhar, os tipos. Cada CMEI tem a sua realidade. O próprio CMEI AMCC tem a sua. É muito importante analisar a

realidade de cada CMEI, para tentar fazer um currículo mais adequado. Acho muito importante na EI, esse olhar mais sensorial, que se perde em muitos CMEIs. No CMEI AMCC a gente conseguiu trazer esse olhar qualificando espaços tempos de maneira magnífica, no meu olhar, foi difícil, mas a gente fez o melhor naquele momento que a gente podia.

Professora 3 - 09/03/18

1 e 2: Formada em pedagogia. Cadeira no AMCC desde 2007. Turno vespertino.

3: pela proximidade da minha casa.

4: É uma organização que se faz do conhecimento pra gente estar trabalhando com maior harmonia em cada faixa etária e tudo o que acontece na escola, é essa organização de tudo o que acontece. Fazendo um paralelo com o corpo humano, o currículo é como se fosse o coração que bombeia o sangue pra todo o corpo. Tem que ter esse lugar de onde mais migrar para todos os outros lugares. Na EI, tema faixa etária de 6 meses a 6 anos, o cuidar que tem que acontecer na EI, ligado ao educar. A música tem que estar presente o tempo todo, a história, a criança tem que estar entrando nesse mundo da leitura de forma lúdica, de forma tranquila, sem muita cobrança. É preciso trazer pra ela, essas experiências.

5: Todos os atores envolvidos no desenvolvimento dessa criança, desde a cozinha, a limpeza, a direção, professores, pedagogos, crianças, pais.

6 e 6.1: No CMEI AMCC temos um currículo vivo, que acontece, que é o cotidiano, mas essa organização, essa implementação, isso aí deixa muito a desejar. Nessa turma que chegou pra mim esse ano (grupo 6), as crianças chegaram sem conhecer a primeira letra do nome e são criança que estão aqui desde o grupo 1, então o que aconteceu? Porque essa é uma necessidade para essa faixa etária. Aqui não existe algo que o professor tenha acesso, sobre o quê que é necessário desenvolver naquela faixa etária, que tipo de conhecimento. Nisso, esse CMEI é muito falho. Precisa melhorar para que o professor se comprometa com aquele currículo e para que a criança não fique prejudicada. Senão, o currículo fica solto, a criança fica no pátio o tarde inteira.

6.2: falta sistematizar. O currículo existe, ele está aí, ele é vivo, ele está nas ações da escola, mas a sistematização disso, haja vista o nosso projeto coletivo/institucional, não está sistematizado. O que a gente fala, o que a gente conversou, não está ali sistematizado. Pra que quem lê, consiga entender o que a gente tá falando. Porque quando a gente lê, a gente fala, gente não é isso! O professor que chega, tem que entender como é o CMEI AMCC, é uma maneira de acolher o profissional que chega, senão ele fica perdido. Aqui ninguém te acolhe e te fala olha, aqui no CMEI AMCC é assim, nós temos isso aqui.

7: Estar colocando em prática tudo isso e contribuindo com o que eu puder contribuir como professora, diretamente ligada ao aluno e as famílias, para que estejamos amarradinhos.

8: Fundamental. Quando foi criado o concurso para os dinamizadores, eu fiquei muito preocupada se com essa divisão de profissionais, se ia fragmentar, porque de forma leiga que fazia tudo isso éramos nós. Tínhamos uma experiência de que esse compartilhamento, que já acontecia no ensino fundamental, não era legal, dividido em disciplinas. Na prática vivenciamos algumas experiências boas e outras não tão boas. Com as experiências boas, a

gente aprendeu que é fundamental, que entendeu que não é necessário dividir EF, Arte, música, mas trabalhar tudo junto.

9: A gente teve a experiência do Pibid, que foi maravilhosa. A gente sabe da dificuldade de ser esse professor de EF sozinho. Eu vivi essa experiência substituindo você de manhã. A gente ralou muito mas não consegui chegar nem perto do que a professora da tarde que tinha o Pibid, conseguia. Mas o que a gente viveu de experiência com o Pibid aqui, a gente não quer perder nunca, porque foi maravilhoso, foi lindo. As crianças ganharam muito. As pessoas que vinham de fora, que viam as aulas diziam: Nossa, aqui tem um trabalho legal! As vezes nem conheciam o projeto em andamento, mas viam as produções. A gente gostaria que continuasse, sabemos que o recurso humano, faz a diferença.

10: Eu busco dialogar, eu busco trabalhar junto. Eu queria muito buscar essa parceria esse ano com a EF, porque é uma turma que tem muita energia. No ano passado conseguimos trabalhar o circo com a EF, as crianças vivenciaram o homem bala, o mágico, a bailarina.

11: Nem lembro quem estava aqui antes de vocês chegarem. A referência que eu tenho de EF nesse percurso é de vocês, a gente viu um movimento diferente, e depois com a chegada do Pibid, foi ainda mais legal e mais produtivo.

12: Foi um ganho pra nós e uma ganho pra eles. Pensa que bagagem que eles vão estar levando com eles que nunca haviam estado na EI antes. Pra nós foi maravilhoso e pra eles também de estar aqui vivenciando tudo isso. Uma experiência que a EF trouxe para o CMEI e foi maravilhosa pra todos nós.

13: Sistematização desse currículo e acolher as pessoas que chegam e apresentar nossa proposta, quem são esses atores, quem é essa comunidade. Porque quem chega precisa disso. Estamos com problemas com uma professora esse ano que já estava com problemas no ano passado e eu delego esse problema à falta acolhimento do CMEI, e a professora fica perdida e com o problema pra pessoa.

14: Acho que sim, até quando eu assumi esse lugar. A gente precisa viver o lugar do outro pra gente entender o que o outro tá vivendo. Eu tinha um outro olhar, mas quando eu fui para este lugar, eu vi que a coisa não é tão simples, eu vi que a coisa é corrida, eu vi que a diferença que eu tenho em sala de aula, de dar uma atividade para os meus meninos e enquanto isso, eu posso cortar uma atividade, na EF não tem isso, é ali, com menino, atendendo, levantando, correndo, olhando. Você não tem esse tempo. O tempo que a gente tem para o planejamento é muito pouco para tanta coisa que a gente tem. Enquanto matutino, tentamos aproximar do trabalho do Pibid, e vimos que sem eles era impossível. Tínhamos que assumir nossas limitações e reconhecer até onde dá pra ir, mas ao mesmo tempo a gente fica frustrado, porque a gente pensou em muitas possibilidades e a gente não conseguiu fazer, porque o tempo que você tem de planejar e organizar alguma coisa é muito pequeno. Consegui visualizar como não é simples, consegui ver os desafios e de como é puxado. O seu horário de lanche é aquele e se você atrasa, você já perdeu, porque você tem que voltar pra sala naquele horário. Foi muito bom estar nesse lugar pra eu ter outro olhar e compreender mais quem está nesse lugar. Hoje eu consigo ser menos exigente em algumas questões porque eu sei que não é fácil. Uma dinâmica dessa, onde você deixa uma turma no pátio e precisa pegar a outra turma lá em cima no mesmo horário, essa dinâmica precisa ser revista. Ainda precisa guardar material, subir, descer. A gente precisa viver o que o outro tá vivendo pra que a gente consiga

respeitar mais.

Pedagoga 2 - 09/03/18

1 e 2: Formada em pedagogia. Tem Especialização. Cadeira no CMEI desde 2008. Turno vespertino

3: Proximidade com a minha casa. Gosto da proposta de trabalho do CMEI.

4: é o trabalho com as diferentes linguagens com a criança. Totalmente diferente, a gente trabalha essas diferentes linguagens, voltado para o brincar, para as experiências. Já no Ensino Fundamental é muito diferente. Eu não consigo entender essa diferença porque a criança não deixa de ser criança quando vai pra lá. Ela continua precisando desse movimento lúdico, desse olhar diferenciado. Tinha que ter uma transição.

5: Todos que estão envolvidos na escola, professor, pedagogo, diretor, assistentes, estagiários.

6 e 6.1: Os espaços, a revitalização dos espaços foi uma conquista, a participação da EF foi efetiva nessa revitalização e que todos também abraçaram essa revitalização. Destaco também os estudos da BNCC, a gente foi estudando sobre dar a voz à criança a importância das experiências em sala de aula.

6.2: Ainda encontramos resistência sobre dar a voz às crianças, sobre a utilização das diferentes linguagens. Sobre a utilização dos espaços, as pessoas precisam ter consciência que você vai pra lá com um propósito pedagógico, que tem todo um trabalho dentro daquele espaço que é riquíssimo. O espaço da brinquedoteca, biblioteca, sala de dança. Construir esse pensamento no professor é um desafio de não estar por estar, mas com uma proposta pedagógica. Mas nos planejamentos agente fomenta isso.

7: Estar fazendo essa articulação, trabalhar o pensar o que é importante trabalhar, mostrando possibilidades, que possam acrescentar no desenvolvimento da criança.

8: Ela trabalha como qualquer outro professor, dentro da sua especificidade. Não é só o movimento, mas englobando todas as linguagens, a oral, escrita, corporal, arte, música...

9: Até o ano passado, posso avaliar que foi exatamente isso que eu falei na outra resposta. Foi trabalhado desta forma. As crianças produziam muita coisa, vivenciavam muita coisa nas diferentes linguagens, de manhã. De tarde, com a ajuda do Pibid.

10: Fazemos planejamento, questionamentos. Os professores são muito abertos para trazer propostas e aceitar sugestões.

11: já falou

12: Tudo de bom. Queremos que continue. Um trabalho muito rico, muito importante e enriquecedor, tanto pra eles como aprendizes, tanto pra nós enquanto CMEI. Foi uma troca muito legal. Eles sempre foram muito parceiros da escola. Os professores supervisores abraçaram muito esses bolsistas, sempre muito comprometidos com o Pibid. O coordenador do Pibid sempre muito presente na escola. O Pibid deu um apoio muito grande, deu uma alavancada muito grande na EF aqui no turno vespertino, porque infelizmente não tinha no turno matutino.

13: Sempre tive essa visão da EI, porque sempre fui pedagoga e professora e sempre procurei agir dessa forma. Mas a presença da EF veio reafirmar aquilo que eu pensava, que eu vi que realmente dá certo. E tem que ser trabalhado desta forma mesmo porque a criança você vê

nela aquele brilho quando ela tá ali vivenciando aquilo. Eu gostaria que continuasse o Pibid no vespertino e no matutino. Sem o Pibid, eu gostaria que a EF continuasse com esse olhar, com esse trabalho, com essa identidade. Acho que isso tem que permanecer.

Professora 4 - 09/03/18

1 e 2: Formada em pedagogia. Cadeira no CMEI, desde 2003. Turno vespertino.

3: praticidade porque venho da Serra, locomoção. Mas aqui eu criei vínculos com os colegas, com a estrutura física.

4: É construção coletiva, com todos os atores sociais: professores e todos da comunidade escolar. É construção de conhecimentos com os saberes que o aluno traz. Na EI, tem as leis como as DCNEIs que veio dar um norte melhor. Antes disso era algo muito fechado, agora amplia para uma diversidade de acordo com a faixa etária. Os DCNEIs nos dá essa oportunidade de pensar nessa troca de conhecimentos com as crianças.

5: comunidade escolar (professores, pais, alunos), os meios sociais devem ser consultados para agregar. A própria escuta da criança é um meio de levar as contribuições das crianças para o currículo.

6 e 6.1: Destacamos a estrutura física que temos hoje que amplo. O currículo está muito em construção. Temos que considerar o compromisso que a gente tem. Temos professores que dão umas contribuições legais, interagindo, estudando mais para entender melhor essa criança para pensar que tipo de desenvolvimento que eu acredito para essa criança e qual a função dessa criança enquanto sujeito social. Aqui isso tá em processo ainda.

6.2: que sujeito é esse? Que sujeito queremos para essa sociedade? Que função social tem essa criança? Considerar o específico de cada criança.

7: Enxergar nessa criança o que ela precisa. O que ela traz e o que eu ofereço, para que aconteça essa troca. Atenção aos cuidados de cada faixa etária. Esse é meu compromisso e minha responsabilidade.

8: Totalmente vinculada. Não dá pra pensar essas áreas específicas, de forma desvinculada do trabalho realizado. Então tem que ser uma parceria. É importante sim, é um contribuinte, dá pra trocar ideia, dá pra fazer junto, dá pra articular junto. Claro que é uma parte fundamental na EI.

9: Maravilhoso como vi poucas vezes em outros lugares, tenho que ser sincera. Isso vale ao compromisso profissional para a valorização dessa área. Antes, eram muito secundárias, não se davam muito valor. O comprometimento do próprio profissional na área dele.

10: Eu gosto de estar bem próximo. Gosto de participar, de saber o que está acontecendo, gosto de me envolver, gosto de articular com o que eu estou trabalhando junto. Como eu falei, é impossível viver uma coisa desarticulada da outra.

11: A continuidade do trabalho. O mesmo tipo de pensamento, de função social, eu vi essa coerência entre vocês.

12: Pelo recurso humano já ajuda bastante, e o envolvimento e participação deles foi muito legal. Pra eles que tão começando, vivenciar isso é muito importante.

13: já falou

14: Sim. Aprendi nesse sentido de ver esses profissionais que estão começando e já tem tanto

compromisso, buscam pesquisar, conhecer. O ser criança é amplo, e isso eu vi neles, o se aproximar, conhecer, querer saber, querer entrar nesse mundinho deles que é específico, tem muitos detalhes. É uma pena não ter mais porque dá uma bagagem grande para eles, deu certo, contribui muito com o CMEI.

E EF articulou as suas práticas, é melhor assim para poder mediar. Foi um trabalho bem amplo, bem abrangente Vocês estão de parabéns.

Diretor – 12/03/18 (ex-diretor nessa data da entrevista)

1 e 2: formado em EF. Cadeira no CMEI desde 2007. Turno 40 horas.

3: Todo o processo de construção da minha história aqui no CMEI. Conheço e vivi a história da escola. A escola não é minha, mas sempre fui professor dela e quero ver a continuidade. Proximidade da minha casa. O fato de ser de 40 horas, porque hoje não é fácil achar um CMEI que tenha essa tipologia.

4: É o que ensinar para essas crianças. Penso que é o fazer. A gente pode pegar as bases curriculares, indicativos nacionais, o indicativo da prefeitura, alguma bibliografia, mas você precisa estar observando as possibilidades que esse espaço proporciona pra gente, e quais possibilidades que atores novos dão para esse espaço aqui, isso traz uma outra perspectiva de trabalho (porque antes era um espaço reduzido, eram menos profissionais) para refletirmos e pensar sobre o que ensinar para as crianças. Na EI, as diferentes linguagens são muito importantes. Vai depender de cada idade, da rotina de cada escola (pode ser favorável e pode prender também). A relação afetiva faz parte do currículo da EI, primeiro precisamos conhecer as crianças, saber a demanda delas, saber o que elas trazem pra gente, e a partir disso pensar um currículo, pensar em possibilidades de intervenção na EI.

5: Os responsáveis são as crianças, porque o currículo é pensado pra elas. Elas mostram muita coisa pra gente. A execução é conjunta, professores, pedagogos, etc. a gente tá aqui pra isso e vai experimentando.

6: No início, tivemos um barreira muito grande, quando nos deparamos com essa grande estrutura e com tantas salas. Destaco o pensar as adequações e ocupações desses espaços para as crianças. Quando vocês (EF) chegaram aqui: Vanessa, Merinha, Erika e com o Pibid os espaços passaram a ser ocupados de forma mais pedagógica, você vê que uma rampa vira sala de aula qualquer espaço pode virar um espaço de aprendizagem das crianças. Destaco a releitura dos espaços e dos brinquedos mostrando outras possibilidades de intervenção e revitalização. Uma nova perspectiva de trabalho. Que responsabilidade que vocês deixaram pra mim, o próximo professor de EF deste CMEI. A gente chegou num nível tão grande de atuação da EF com as crianças que quando a gente chega agora, pensamos o que fazer pra não perder esse pique. Destaco a perspectiva de trabalho da EF de utilizar o espaço dando a ele uma outra função. Por exemplo, no eixo da água, vocês levaram piscinas para o pátio dos bebês para eles tomarem banho, ou seja, um espaço que não é utilizado. Por que motivo? Porque o chão é sujo, é duro? Por que os bebês não saem da sala? porque eles vão se sujar, vão machucar? Aí vem a EF e ocupa, aproveita e utiliza esse espaço. O jeito de fazer da EF foi um ganho muito grande para a EI do CMEI AMCC. Antes as coisas eram muito “encaixotadas”, cada faixa etária só pode fazer tal coisa. Os maiores não podem interagir com

os bebês? A EF traz essa possibilidade também, de misturar as diferentes faixas etárias mostrando possibilidades de trabalho. Vocês deixaram uma responsabilidade e tanto na minha mão.

Teve um dia que levei uma turma para a brinquedoteca, fiz uma intervenção orientada e a estagiária ficou encantada e disse: nossa, não parece a minha turma! Eu mostrei pra ela que é só conversar com as crianças e não explorar tudo de uma vez. Se os espaços são encaixados na rotina eles acabam não sendo utilizados como proposta, porque vem no fluxo. Tenho essa preocupação disso se perder.

7: O meu maior desafio foi dar a cada sujeito a sua devida responsabilidade e do seu papel. Antes eu via que a responsabilidade caía somente nas costas do diretor. Eu procurei dar essa autonomia aos profissionais para a construção desse currículo para que não tivesse a cara do diretor, mas a cara de todos. Desta forma, o pedagogo passa a ser visível na sua função e com isso mostra suas forças e suas fragilidades. Contribuí incentivando a retomada do projeto institucional, reaprendendo a fazer diariamente.

A sala de dança não está sendo utilizada na sua potência, mas sim o vídeo que tem nela. Os bebês que estão na rotina da sala, mas ainda não foram lá.

12: O Pibid é uma das grandes contribuições que a gente já teve aqui no CMEI AMCC e eu me sinto um pouco culpado porque nós abrimos outras possibilidades de parcerias e isso fazia parte da minha proposta de trabalho, inclusive na minha campanha de eleição: a de abrir as portas da escola. Porque entendendo a proposta, eu queria abrir as portas da escola pra vários tipos de intervenção externas que procurassem a escola. A gente nunca teve isso, só eventualmente. Hoje o CMEI AMCC é referência para estagiários de cursos de pedagogia e EF, nas disciplinas de estágio supervisionado, porque sabem que a escola é aberta pra isso, o que enriquece demais a escola. Abrimos a escola no final de semana, para vários atores da comunidade e o Pibid foi uma dessas aberturas. Falo isso porque tem muitas escolas que não vê com bons olhos, esses fatores externos. Quando você traz o Pibid, você traz a universidade para dentro da escola. Esses meninos aprendendo a ser professores na prática aqui na escola, e vimos o que tudo isso possibilitou. Quando pensamos nas contribuições, para além da mão de obra, que é o que chama mais atenção, vocês trouxeram a universidade aqui pra dentro. Pesquisas aqui dentro, primeiro a Bethânia, agora vc. Não é mostrar que a escola é linda, mas também mostrar os problemas da escola e isso faz a escola crescer. Então tem diretores que tem receios porque vai mostrar as fragilidades deles. Mas eu penso que a partir das fragilidades apontadas, eu posso ver o crescimento da escola, eu posso crescer. Essa foi a principal contribuição do Pibid aqui. A outra contribuição nítida é a relação com as crianças. As crianças sabem o quanto é importante aquela aula, porque tem uma proposta ali e quando a gente não traz, a gente acha que tá enganando os meninos, eles cobram da gente: “Não vai ter não?” A outra foi o reconhecimento do grupo. Hoje você pode perguntar qualquer profissional do CMEI, todos, sem exceção, falam que foi um ganho muito grande para a escola. Até as meninas do apoio, da limpeza, da cozinha, estão com saudade dos meninos do Pibid. Traz uma renovação, traz uma alegria para a escola muito grande.

13: Hoje o que mais pega pra gente é a rotina e a falta de apoio nas turmas menores. Ainda entramos sozinhos nas turmas de grupo 2 que é desesperador. Nessa hora, se a gente tem o Pibid, ele se torna suporte na falta de recurso humano do CMEI. Sabemos que vocês tinham

uma dinâmica de entrar 3 bolsistas numa sala, então um pegava um material, o outro levava. Esse movimento não impedia vocês professoras de estarem pontualmente nas salas para abordarem as próximas turmas porque tinha um grupo de pessoas para levar, guardar e trocar de material. A realidade sem o Pibid é: ou você leva o mesmo material para todas as salas ou não leva, porque não dá tempo de guardar ou trocar. Se a gente atrasa 5 minutos na outra sala a professora já reclama. Então você acaba restringindo muito a sua prática. Você se pergunta: será que eu vou dar conta disso tudo? Sem o Pibid, esse recurso humano, precisamos pensar em alternativas do tipo, fazer as estagiárias de cada sala, entender o papel delas. Elas precisam passar por um processo formativo para compreender isso e a sensibilidade de se colocar como suporte.

14: Totalmente. Você vê uma série de possibilidades que você nunca imaginou na EI. Antes de vocês virem pra cá, e do Pibid chegar, eu sempre fui o único professor de EF, a única referência, e eu não tinha como comparar. Daí eu fui para a direção e antes de vocês chegarem, a profissional que estava aqui não apresentava nada de significativo na sua prática. Quando vocês chegam, é apresentado um universo de possibilidades de vivências que você pode trazer para essas crianças, desde a relação com eles, a forma de conversar, a forma de fazer, da construção, do tipo de material utilizado, a ocupação dos espaços. O Pibid abre esse leque de possibilidades para a EF. Isso me despertou a pergunta: gente, será que eu dou conta de ser tão imaginativo, de não perder essa relação com a criança. Uma coisa que eu tenho percebido, principalmente nas turmas maiores, quando minha aula de 50 minutos pega o horário de almoço deles, eu as levo para almoçar e quando faltam 15 minutinhos pra subir, eu não subo direto, mas deixo eles brincando um pouquinho no pátio, pra depois dar água e levar pra cima. Então nesse momento eu não dou aula, eu dou almoço e depois levo pro pátio. As crianças me cobram e falam: “O tio, não vai ter EF?” E isso é muito legal! Então eu explico pra eles que eu levei pra almoçar e deixo brincar 10 minutinhos pra tomar água e subir. Mas quando eles cobram já é um reflexo do trabalho de vocês no ano passado no matutino, mesmo sem o Pibid. Isso demarca o território da EF, demarca a identidade da EF, isso contribuiu muito para a minha formação de ver vocês aqui, de ver a participação das crianças, do Pibid, enriquece demais. Eu aprendi com vocês também a trabalhar com a música, com a imaginação da criança, muitas ideias para a minha prática hoje, eu não as teria se não fosse o contato com vocês. A contribuição da EF aqui foi espetacular, até comentei com minha esposa que: Fiquei tão feliz quando a gente conseguiu montar a equipe de EF aqui do CMEI, falo isso de coração aberto mesmo, porque três profissionais fantásticas, vocês três: Vanessa, Merinha e Erika. Fantásticas, no sentido de tratar a EF com outro olhar, não se trata de professoras que caíram de paraquedas na EI, como nós caímos em 2006, vocês já tinham uma experiência, uma bagagem, sabendo o que é a EF na EI, a equipe é “top” e você não vai achar isso em outro lugar. A experiência de vocês e o fato disso tudo tá sendo registrado em pesquisa, é uma contribuição para a EF no Brasil, isso não é puxar saco. Se alguém quer saber como é a EF na EI, dá uma olhada para o CMEIAMCC no período de 2015 a 2017 e isso é muito interessante, muito relevante! Como diretor, fiz parte disso e agora como professor tenho que manter a chama acesa: “o último que sair, deixa a luz acesa”. “Não deixe a luz se apagar!” Muitos acham que trazer e fazer valer uma equipe dessa é algo simples, mas não é, nos bastidores nós também trabalhamos para essa equipe continuar. A EF na EI do CMEI

AMCC é referência no Brasil.

Percebi a dificuldade que vocês tinham sobre o entendimento do próprio grupo em pertencer a aquilo ali, de entender que a criança não é da sala de aula, a criança é da escola, então quando você faz uma ação que você envolve todos os alunos da escola, por que não o regente não estar junto? Por que não o colega de artes não estar junto? Por que não a escola não estar voltada para aquela atividade da criança. Nessas dificuldades, nas relações, eu percebia como é difícil mostrar isso para o outro. Porque o outro muitas vezes acha que a Educação Física quer aparecer. Mas eu sei que não é querer aparecer, mas porque a EF está nesse lugar de estar com todas as turmas e propõe para o outro de vim junto, tipo: “vem pra cá comigo, pra gente fazer junto!” Algumas professoras ainda entendem a criança como da sua turma. Senti na pele isso também na minha primeira semana de aula aqui no CMEI e vi de perto como isso é complicado. Eu subo a rampa com as crianças, brincando, cantando e sem fila. E uma pedagoga me alertou que eu não posso fazer assim. Eu perguntei pra ela; Quem está dizendo isso é vc pedagoga ou é a professora que mandou você falar isso? Pode falar com a professora que nesse momento eu sou o professor dessas crianças. Se a professora viu algum prejuízo no fato das crianças chegarem na sala assim, por que não chegar pra mim e dizer: “Serge, eu tenho notado as crianças agitadas quando chegam na sala, você poderia ver um jeito diferente de fazer isso? Então esse é o modo como somos muitas vezes recebidos pelos demais professores, já estabelecendo uma ruptura, não acolhem para o diálogo. Acho que as vezes temos que demarcar o nosso lugar, para gente não virar muleta de ninguém. A EF é muleta ou parceira? Quando dizem: “os meus alunos precisam da sua aula!” “A EF contribui para minha prática” E Eu vi essa dificuldade que vocês tinham que fazer o outro entender que se tratava de uma parceria e não de um apoio. A experiência do Festival de dança mostra essa dificuldade. O sucesso daquele festival se deve ao envolvimento de todo mundo. Quando o grupo entendeu que era para as crianças e da escola, a coisa andou, ou melhor navegou, mesmo com algumas âncoras puxando pra baixo pra coisa não acontecer, mas mesmo assim foi um sucesso. E isso é o tempo inteiro e no dia a dia, o festival de dança é só um exemplo, mas acontece nas propostas de trabalho, porque eles não entendem que a ação é para e com as crianças.

Professora de Educação Física 1 - 13/03/18

1 e 2: Formada em EF. Posto provisório no AMCC em 2016 e 2017. Turno matutino.

3: não permaneceu mais lá porque seu posto é provisório, quando ocupava o lugar do diretor que em 2018 retorna a sala de aula.

4: Eu gosto de pensar o currículo como uma inspiração que me ajuda a caminhar num trabalho que eu preciso fazer com as crianças. Porque ele inspira no sentido de me indicar. Ele é mapa e inspiração. Mapa porque ele é pontual, é algo que serve como a orientação do caminho. Mas é inspiração quando ele abre possibilidades. A relação que eu tenho com o currículo é que às vezes, ele me coloca algumas necessidades no trabalho que eu preciso realizar, quando você fala assim: “isso aqui eu não posso esquecer”, mas de outro modo ele me lembra o que eu preciso ensinar. O currículo atravessa alguns tempos. Tem momentos que eu sinto que ele me obriga a e tem momentos que ele me possibilita a. Ele tem essa dualidade

pra mim. Tem horas que eu olho para as prescrições curriculares, principalmente as nacionais e falo: “eu não passei por ali” E penso: será que eu não estou negligenciando, de certo modo? Mas é isso inspiração e mapa. Na EI tem sim. Primeiro que ele não é disciplinar e por isso, ele abre mais asas. Então ele tem um indicativo daquilo que precisa ser ensinado, mas eu posso escolher o caminho com mais tranquilidade. Eu trabalho na EI e no ensino fundamental e consigo perceber que o currículo da EI me possibilita mais parcerias, mais possibilidades de diálogos com outras áreas do conhecimento e as posso lançar mão das linguagens, da música, da dança, do teatro são possibilidades que eu consigo pensar para o ensino fundamental. Essa é a especificidade da EI, fazer caminhar das linguagens, porque tende a ser mais fluido.

5: o currículo tem característica legal e de prescrição e autores que estão na esfera ou num corpo de pensadores, pessoas que legislam, mas de outro modo ele precisa ser quebradinho pra chegar na escola. O pedagogo, nos seus momentos de intervenção, faz a formação e precisa ajudar o corpo docente a mastigar e aproximar esse currículo e quem faz no final somos nós professores que estamos na ponta, no trabalho de fazer ele funcionar, rodar. A prescrição tá lá, eu preciso interpretar e fazer chegar lá na criança, produzir sentido lá nela. Senão não tem currículo executado, desenvolvido. Um caminho longo desde a legislação, passa por todas essas pessoas, até quando ele vira brincadeira e chega até a criança. Ele é um caminho, esse caminho.

6 e 6.1: O currículo do CMEI AMCC é complicado. Ele tem uma característica de colcha de retalhos. São diversas ações individuais pautadas nas diversas formações dos professores, suas qualificações e processos formativos e eu não consigo encontrar uma linha tênue que dê uma identidade pra ele. Mas curiosamente e diante de ações bem pontuais, o grupo diz o tempo todo: “a gente consegue”, “tá vendo, olha o resultado”, mas são esforços individuais, é a falta de uma condução comum. Destaco a potencialidade das ações individuais, a potencialidades do espaço que propicia e a potencialidade do grupo que se vê como grupo, porque afetivamente eles se reconhecem assim. Querendo bem enquanto grupo, querendo fazer bem as coisas, envolvidos com as crianças, mas eu sinto falta de uma linha sistematizadora.

6.2: Um desafio é algo que faça aquele profissional que não tem essa qualidade no trabalho, serem convocadas, puxadas. A gente não pode apostar na iniciativa individual quando a gente está falando de escola pública, a gente tem que pensar em trabalho coletivo. O desafio do AMCC é trabalhar na coletividade do trabalho docente. Não estou dizendo que as pessoas não aderem, não é isso. Vejo a falta de uma identidade coletiva, pra dizer assim: “esse trabalho tem a assinatura do CMEI AMCC”.

7: Por muitos momentos, nós tivemos vários ensejos. No primeiro momento quando a gente propôs o filme documentário para o encontro formativo à noite, aquela nossa iniciativa. Se paramos para pensar de março a dezembro, a gente chegou até lá. Tinha característica formativa. Isso é muito bonito, porque se você lembrar a gente estava assim, se deliciando com o documentário, a gente pensou em mil coisas, em pensar no que é possível fazer ali. Então a gente assumiu e quando você foi me trazendo o que o grupo produzia, nós tínhamos uma incumbência formativa, pensar na construção da brinquedoteca, foi extremamente formativo e a sala entregue ficou como um legado. As pessoas que estavam lá, por mais que a gente ouviu depois, críticas, mas aquele lugar ele implica alguma coisa, ele implica uma

postura, não dá pra passar ileso pela brinquedoteca, ela exige um modo de fazer, não que ele determine, mas você é convidado a brincar de um jeito diferente. Então, naquele tempo nós tivemos uma tarefa formativa, de mostrar que podíamos trabalhar com parceria, professores diferentes trabalhando com um mesmo objetivo, por um espaço comum a todos. A EF esteve nessa tarefa de orquestrar esse trabalho, mas isso não obriga, porque já trabalhei em outros CMEI, em função de um mesmo espaço físico e o colega não adere. Tudo isso não é obrigatório, isso é um convite que a pessoa aceita ou não. Foi formativo, teve a característica de apostar numa forma de fazer o currículo funcionar.

8: Nesses 12 anos de caminhada já pensei muito sobre isso e ainda há muitas coisas a se pensar. Antes pensava em levar para a infância o trabalho que se faz no ensino fundamental. Depois eu pensei em proporcionar somente uma aula prazerosa e você vai na busca de um repertório para saber o que atinge a criança e nos últimos 4 anos, a partir do nascimento do meu filho, ficou mais evidente a necessidade da ludicidade ser abraçada, não tem outra opção. Trabalhar com a fantasia que é o que nos aproxima da criança. A EF é só mais uma. Qualquer professor pode trabalhar na Educação Infantil se tiver como norte a questão da fantasia e da ludicidade, porque assim qualquer conhecimento, seja sobre plantas, seja sobre planetas, o movimentar-se humano, sobre ginástica, é possível ser ensinado para a criança pelo viés da ludicidade e da brincadeira. EF é uma área de conhecimento que tá dentro da EI, que poderia ser qualquer uma outra, como geografia, história, que precisa ser ofertada a criança, mas que tem que passar por essa via, por esse caminho. A EF tem a especificidade do movimento, e já possui algo que já é um grande atrativo para a criança. Mas antes do movimento, eu não posso me furtar da fantasia e da ludicidade. Eu tô fazendo uma inversão de especificidades, primeiro vem a ludicidade e fantasia depois vem a especificidade da EF, da biologia que vem ensinando sobre a sua área. Isso tem virado pra mim um ponto de partida.

9: Em 2015 o CMEI recebeu uma carga muito responsável do trabalho da EF. Eu cheguei depois e fui motivada, quem chegou depois foi motivada, todos somos afetados com aquele modo de fazer a EF. Aquilo talvez não pudesse ser feito em outro lugar, mas no AMCC. A EF construiu ali foi uma marca. Ela não passou, mas deixou rastros. Ela é unida, organizada, farta, disponível e forte.

10: é da EF

11: já falou

12: O Pibid e também falo dos estudantes que fizeram intervenções pela manhã. Os meninos ali no CMEI AMCC estavam muito bem alimentados, eles acreditavam profundamente na EF, não chegavam com o pé atrás mas com a EF como um trabalho possível e relevante. O Pibid era mão de obra, mas executavam propondo. Eu não lidei diretamente com os meninos do Pibid, salvo em algumas ações pontuais, mas eu sabia da presença deles não porque vocês me contavam, porque ouvia de outros colegas do matutino, sobre a energia deles, sobre a movimentação que ele faziam no CMEI, o que eles provocavam. O desejo desses colegas que os meninos do Pibid estivessem no turno matutino. Eles se faziam presentes nos dois turnos embora estivessem em um. Esse contato me possibilitou trazer algumas produções deles para as minhas aulas. Isso tudo contribuiu para a EF, pois eles eram mais uma força. Foram força porque foram orientados pelas duas instâncias, pela escola e pela universidade, um puxa o outro. Com esse investimento, eles não tinham espaço para fazerem mal feito. Se eles têm

como referência um trabalho com seriedade, não tem como ficar “miguézando”. A EF tinha serviço pra mostrar e isso vai inspirando, isso vai convocando, os meninos tinham ótimos exemplos, tanto na escola (nós professoras), como na universidade (o coordenador). A sala de EF parecia um mundo de tanto material, organizado, aquilo era uma fábrica de ideias.

13: O AMCC vem agora com uma gestão revigorada, nova e pro currículo ter uma característica mais uma, mais identitária, penso que os turnos precisam dialogar. O CTA precisa estar muito ajustado com a gestora pra buscar a identidade, precisa ser corajoso, pedagoga não tem que se furtar de estar lá junto com os professores, além de estar nos planejamentos. Porque o corpo docente vai junto.

14: Lá no AMCC eu pude atualizar essas coisas, de entender a ludicidade e a fantasia como um caminho. Além disso, a minha experiência de maternidade, que foi o diálogo com meu próprio filho, me ajudou a entender mais o universo infantil. O impacto é justamente essa inversão, do que antes a especificidade do movimento vinha primeiro, agora não, ela vem depois. Antes dela vem a ludicidade e a fantasia, que deve ser um saber comum a todos os profissionais da Educação Infantil, um saber comum a todos. A partir desse saber eu posso trabalhar as letras, vou trabalhar o movimento humano. O impacto na minha formação docente se dá no cruzamento dessas duas experiências, uma na escola com essa EF e outra na minha vida pessoal com a maternidade.

ANEXO 1

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANA MARIA CHAVES COLARES

PROJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - 2016

Professoras de Educação Física: Vanessa Guimarães, Rosemary Coelho, Erika Schulz

Professora pesquisadora: Vanessa Guimarães

Turmas: Grupos 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Turnos: Matutino e Vespertino

Período: março à dezembro de 2016

Bolsistas do PIBID: Taysnara, Laís, Márcia. Luísa, Luiza, Sidinei, Thiago, João Pedro, Diego, Jeane.

“Explorar, encontrar... Um lugar para brincar”

APRESENTAÇÃO

Com um propósito orientador, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sugerem que o currículo da Educação Infantil se caracterize como “[...] um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009). Ainda neste documento, considera-se que essas experiências e práticas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Além disso, compreendemos que o brincar também é uma linguagem de conhecimento, quando consideramos que saberes são produzidos nas brincadeiras espontâneas das crianças e na sua relação com a natureza. Brincando, as crianças experimentam, vivenciam e constroem saberes. A brincadeira, portanto, pode ser tratada como objeto. Desta forma, não é utilizada como meio, mas como fim, como um bem cultural. Nesse sentido, a Educação Física também se apropria dessa compreensão, quando fomentamos o aprender a brincar, não só para aprender outra coisa, mas para aprender a brincadeira, produzir a brincadeira que é carregada de sentido.

Na revisão das DCNEIs (2013), sinaliza-se que as práticas educativas nas instituições de Educação Infantil devem promover a formação participativa e crítica das crianças e criar contextos que as eduquem para a cidadania, para a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos. Assim, a concepção de criança prevista na DCNEI (2009), afirma que a criança é

o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, art.4º).

Firmada nessa concepção de criança, a proposta da Educação Física busca dar visibilidade à cultura de movimento vivenciada e produzida pelas crianças no cotidiano, que podem ser valorizadas como potencial educativo na produção de conhecimentos em interface ao projeto institucional e, em diálogo com outras áreas de conhecimento, diferentes linguagens e diferentes sujeitos que compõem o currículo da Educação Infantil.

No ano de 2015, com a chegada da professora Vanessa (efetiva de Educação Física, de carga horária 40 horas, ou seja, com permanência nos dois turnos matutino e vespertino) um dos principais objetivos da Educação Física foi conhecer a cultura corporal dessa comunidade escolar, dada a necessidade de reconstruir a prática pedagógica da Educação Física nesta unidade de ensino. Foi desenvolvido, então, o projeto de Educação Física: *“De volta pra casa: um passeio pela cultura popular na cidade”* em que vislumbramos, a cultura popular como conteúdo central, por considerá-la um facilitador do diálogo entre a Educação Infantil e os saberes locais valorizados pelas crianças.

Nesse projeto, em diálogo com o projeto institucional de 2015: *“A nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar”*, trouxemos a figura da “casa” como corpo, lar, escola, bairro e cidade. Desta forma, a “casa” foi considerada como lugar de brincar, de conhecer, de se apropriar, de explorar, de interagir. Nesse contexto, identificamos muitos elementos da cultura corporal das crianças, entre eles, que a interação das crianças com os brinquedos e na produção de brincadeiras era curta. Essa ideia passa pela compreensão de que as brincadeiras partiam de brinquedos mais estruturados, mais completos, mais eletrônicos como o celular, o tablet, os jogos eletrônicos, brinquedos que ascendem luzes coloridas e fazem sons por si só, ou seja, aqueles que implicam pouca criatividade da criança ao interagir com eles.

Nesse sentido, desejamos seguir procurando e encontrando outros lugares para brincar. Os espaços não se esgotam, os desejos de brincar é infundo. A experiência vivida no ano passado contribui para que o olhar investigador das nossas crianças, seja instigado cada vez mais. Cabe à nós adultos, identificarmos esses outros lugares e outras possibilidades de brincar que as crianças nos apontam e que os nossos olhos de adulto demoram a enxergar. Entre tantas “casas” que vivemos no ano anterior como lugares de se brincar, escolhemos especialmente a “casa escola” como um lugar para se brincar, explorar e descobrir um pouco mais em 2016. Quantos espaços temos aqui em nosso CMEI que podem se transformar em espaços potencializadores de aprendizagens? A rampa, a grama, a areia, o solário, o ar, a água, a sala de aula, entre tantos outros.

Aqui em nosso CMEI, temos uma sala, no segundo andar, ampla, com duas mesas, um quadro, uma porta, que dá acesso à outra porta, sala que no projeto arquitetônico da escola é denominada “brinquedoteca”. Que lugar é esse? Ele é nosso. Há um desejo coletivo de ocupação. É preciso ocupá-lo, mas de quê maneira? Desvendando, descobrindo, apropriando-se, tomando para si e compondo com o outro, esses e tantos outros são os desejos que nos mobilizam e nos impulsionam para o ano de 2016.

O que se pode sonhar e realizar nessa brinquedoteca?

Que tipo de brinquedos e brincadeiras seriam interessantes vivenciar com as crianças na composição da brinquedoteca e em tantos outros espaços de produção curricular nas aulas de Educação Física?

Para tanto, dois fatores serão considerados:

1 – Materiais: há uma necessidade de utilizar brinquedos e materiais não muito prontos, considerando uma informação importante identificada no projeto de Educação Física no ano passado em que os brinquedos das crianças, das famílias e da própria sala de aula dessa comunidade escolar são brinquedos muito completos e que ao interagir com eles, as crianças apresentam pouca expressividade, pouca criatividade em sua cultura corporal.

2 – Pesquisa: buscamos inspiração em um trabalho realizado com crianças com materiais não estruturados, o documentário "O Território do Brincar"⁵¹.

Feita uma análise e reflexão a partir desses dois fatores, consideramos importante destacar, dentre os princípios apontados pela DCNEI, o estético, porque compreendemos a criatividade, a sensibilidade, a ludicidade e a expressividade nas manifestações das crianças como elementos imprescindíveis, reconhecendo a criança como coautora, no processo de produção de conhecimento na Educação Infantil.

Além disso, entendemos que a relação do professor, da assistente, do estagiário com a criança nesse processo deve ser de escuta e diálogo, para que ambos convivam numa atitude de observação, experimentação e descoberta. Cabe ao adulto um olhar atento, capaz de intervir como sujeito criativo, gerando novos desafios, fomentando a criatividade, no sentido de ampliar a margem de conhecimento delas, ou seja, como mediador nos processos de aprendizagens.

DIÁLOGO COM O PROJETO INSTITUCIONAL DO CMEI:

Entendemos que o Projeto Institucional pode ser visto como eixo condutor e articulador das práticas pedagógicas em que as diferentes linguagens e componentes curriculares que compõem o currículo da Educação Infantil, possam dialogar, dentre elas a Educação Física.

Depois de algumas reuniões coletivas entre a equipe pedagógica e os professores, elegeu-se a temática Sustentabilidade como eixo central do Projeto Institucional intitulado “Você faz, o Planeta sente”. A intenção de desenvolver o trabalho em torno dessa temática, segundo o coletivo desta unidade, se dá com o propósito de trabalhar as relações humanas e delas com a natureza.

⁵¹ Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, os documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, acompanhados de seus filhos, percorreram o Brasil. Eles visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. Renata e David registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar, que nos apresenta a criança a partir dela mesma. Deste trabalho, produziu-se um documentário de longa-metragem, no qual estão registradas essas experiências diversas do brincar pelo país.

OS EIXOS TEMÁTICOS NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A proposta da Educação Física para esta unidade de ensino busca fomentar uma prática pedagógica atenta às manifestações infantis, aos desejos e interesses que as crianças expressam. Consideramos que essa intenção assegura o respeito ao princípio estético destacando a valorização da sensibilidade, da criatividade e da liberdade de expressão, que podem ser potencializados quando em interação com os elementos culturais que a cercam.

Desse modo, vislumbramos as práticas corporais, esportes, jogos e brincadeiras como conteúdos contextualizados na/com a sustentabilidade.

Inspirados no Documentário “Território do Brincar” em que vislumbramos as maneiras como as crianças se relacionam com a natureza, escolhemos os elementos da natureza: AR, TERRA, ÁGUA e FOGO como eixos temáticos das ações da Educação Física, que também nos convidam a tratarmos na perspectiva de lugar. De que modo eu brinco na água? Na terra? No ar? No fogo?

Sendo assim, o plano de ação de EF almeja se conectar ao projeto institucional desta unidade, superando a lógica de ensino com práticas fragmentadas, mas para se consolidar por meio de ações coletivas, dialógicas, entre os diferentes sujeitos, áreas de conhecimentos e comunidade escolar. Desta forma, assumimos o compromisso de produzir experiências de ensino e aprendizagem que dêem visibilidade às práticas corporais produzidas na cultura de movimento com a criança, no cotidiano de suas ações e nas relações estabelecidas consigo, com o outro e com o meio em que estão inseridas.

Em cada elemento da natureza há um olhar, um movimento, um lugar, que sugerem maneiras diferentes de brincar. A partir do Documentário “Território do brincar” e outras pesquisas, produzimos uma tempestade de ideias para melhor dialogar com os elementos da natureza. Vejamos:

No **fogo** está o escondido, o encoberto, as entrelinhas, a adrenalina, o desafio. Em algumas culturas, o fogo é identificado com sol, energia que irradia luz. O contato das crianças com o fogo pode ocorrer com o preparo do lanche, onde da ação do fogo surge o cozinhar: pizza, pipoca e outros alimentos fazem parte dos lanches preparados com as crianças, possibilitando ver as transformações que o fogo opera sob a ação do calor. Experimentar o que aconteceria se pingos de vela acesa caíssem sobre a água. Bolas de fogo (bola de pilates de cor vermelha) que queimam e derrete o gelo (lençol gigante de cor azul para todos segurarem), teatro de sombras com retroprojektor ou lanternas, foguete, vulcão (experiência científica), chicotinho queimado, foguinho, batata quente, piques usando ferramentas quente e frio, pique rabo de fogo, cavernas (explorar o escuro e a luz), soprar vela do bolo, entre outras brincadeiras.

No **ar** estão as brincadeiras de contemplação, um diálogo sensorial com as alturas, penas, saltos, pipas, petecas, pernas de pau... Através do sopro, as crianças entram em contato concreto com a presença do ar. Soprar a vela de aniversário, soprar bolas de sabão, encher bexigas de ar, soprar pequenos fiapos de algodão ou de paina se transformam em brincadeiras ampliadas e o sopro de diferentes flautas e apitos que imitam os sons de nossos pássaros. O movimento das folhas nas árvores, e, no outono, a queda das folhas, quando surgem as rajadas

de ar, são oportunidades de um contato com esse elemento da natureza que principalmente se torna presente para as crianças quando promove algum movimento. Um elemento fundamental na construção do universo sonoro e sensível do ser humano. Construir e brincar com pipas, aviões de papel, paraquedas, cataventos, barangandãs, criação de asas, a vontade de voar “correndo”, capas que se movimentam com o vento, naves espaciais, vôlei com diversos objetos, falsa baiana, pêndulo, rapel, escalada, petecas, trampolim, futebol aéreo, ginástica rítmica, dança, slakcline, baisebol, basquete, arremessos, bolhas de sabão, bomerang, catavento, bilboquê, tênis, esquibunda, handbol, super heróis, casinha na árvore, fada, ventilador, nuvem, pássaro, borboleta, balão, bateria aérea (garrafas de vidro com água e anilina para serem tocadas), entre outras brincadeiras são possibilidades de brincar com e nesse elemento.

Na **água**, uma profundidade mais sentida que nos demais elementos como no deslizar, escorregar. A água, com sua constituição fluída, propicia infinitas possibilidades de contato com o corpo, e é nessa via que as crianças brincam. O grande fascínio das crianças pela água demonstra sua necessidade de manter contato com esse elemento e a consequente importância de defendermos a sua presença como uma atividade indispensável num espaço de educação infantil. Como elemento primário de contato, a água se liga à primeira fase do desenvolvimento da criança, trazendo sensações de acolhimento, sensibilidade e afeto. É capaz de produzir relaxamento, ajudando a dissolver tensões. Já na construção dos brinquedos exigem das crianças simetria, equilíbrio. A água é uma das substâncias de maior atração para a maioria das crianças. Querem entrar de corpo inteiro em bacias de água, enchendo e esvaziando recipientes, aprendendo a preencher diferentes tipos de latas, garrafas, potes e outros objetos, buscando a proporção correta para não derramá-la. Experimentação e descoberta de diversas cores misturando água com giz colorido e papel crepom. O encontro da água com a terra ou areia possibilita formar buracos, montanhas, bolos, comidas, pistas, castelos de princesas, casas de animais, cavernas, armadilhas, pontes, poços, barragens, canalizações de rios e de lagos, infinitas formas. Verdadeiras engenharias são projetadas por grupos de crianças com a participação de cada uma, permeadas por conversas e descobertas de instrumentos que os auxiliam a realizar suas construções. Nos dias quentes, de sunga e biquíni, as crianças aprendem a construir chuveiros de lata e bolas d’água de bexiga. Regar as plantas, lavar os objetos e as pequenas peças de roupa que utilizam em suas brincadeiras e colocá-los para secar ampliam a oportunidade de contato com a água, introduzindo atitudes de cooperação e manutenção dos materiais limpos. Experiências com os diferentes estados em que a água pode se apresentar como a arqueologia no gelo. Surf no skate ou na malha, natação no skate, nado sincronizado no tatame, saltos ornamentais no colchão de queda, futebol de sabão, torta na cara, queimada com bexiga d’água, vôlei com lençol de bexiga d’água, borrifador, pistola com água, dar banho nas bonecas ou bichinhos, pique tubarão e outros bichos da água como peixe, baleia, jacaré, carangueijo, foca, golfinho, chuva de materiais sensoriais, entre outras possibilidades.

Na **terra** são aquelas brincadeiras do universo da casa, da família, do quintal, do trabalho dos pais. A terra é outro elemento que atrai as crianças em suas brincadeiras. Caminhando, correndo, pulando, rolando, deslizando em terrenos planos e inclinados, elas experimentam

subidas e descidas, rampas e obstáculos que desafiam o corpo. Do contato com o elemento terra brotam misturas com a água e surge a lama, o barro, a argila, elementos que permitem construções tridimensionais. É no corpo e através do corpo, em contato direto com a pele como superfície que delimita a relação do corpo com o mundo externo, que a criança experimenta sensações que vão dando contorno à sua individualidade, construindo e estruturando conhecimentos corporais e psíquicos significativos. Seja na terra ou na areia, surgem as montanhas elevadas, que se transformam em vulcões. A experiência das crianças no preparo da terra para plantar a semente e esperar o momento do crescimento e da colheita desenvolve a noção cíclica do tempo e as etapas que se sucedem a cada fase de crescimento. O manuseio da terra, agregando a ela sementes, flores, gravetos, pedras e outros elementos encontrados nas caminhadas. O tanque e as caixas de areia são fundamentais para as crianças movidas pela presença de diferentes objetos em brincadeiras como cozinhar, fazer esculturas, bolinha de gude, fazendinha, pista de carrinhos. Em alguns momentos elas brincam sozinhas, e, em outros, surgem companheiros que passam a compartilhar a brincadeira compondo cenários. Outras práticas como futebol, atletismo, corridas, capoeira, ginástica de solo, beats, golf, ler parkur, boliche, cama de gato, carrinho de mão, galinha do vizinho, escravo de Jó, amarelinha com diferentes texturas com materiais sensoriais, observação de plantas com lupas, ciclismo, hipismo, fazer panela de barro, produção de tintas com barro e anilina, brincadeiras com os bichos da terra como coelho, cavalo, cachorro, gato, entre outros.

Além dos materiais que encontramos na natureza, dentro da aposta que fizemos nos materiais não estruturados, destacamos também outros simples e de baixo custo como: os pneus, os rolos de papel, carretéis de linha, garrafas, jornal, papel, barbante, TNT, tinta comestível com banana e anilina, tinta guache, caixas de papelão, tecidos, chinelos usados, lã, fitas, bastões, bambolês, colchão, cordas, rolhas, prendedor de roupa, palitos de picolé, sacolas, revista, meias, borrifador, bacias, plástico bolha, espaguete, esponjas, folhas, pedras, tampinhas PET, mangueiras, canos de PVC, entre outros.

OBJETIVOS:

Produzir experiências curriculares com as práticas corporais, esportes, jogos e brincadeiras contextualizadas na/com a sustentabilidade, considerando os quatro elementos da natureza como eixos temáticos: Ar, Terra, Água e Fogo.

Fomentar a criação de brinquedos e brincadeiras a partir de materiais não estruturados reconhecendo as crianças como produtoras de cultura.

Promover, em caráter de aventura, o reconhecimento, a exploração e a apropriação dos diversos espaços do CMEI, e para além dele, como lugar para se brincar.

Revitalizar a Brinquedoteca envolvendo diferentes sujeitos da comunidade escolar em ação colaborativa, a partir dos indicadores das crianças.

Promover em encontros formativos, diálogos com os professores sobre os modos de utilizar a brinquedoteca, fomentando o papel de mediador nos processos de aprendizagens das crianças.

CONTEÚDOS

A partir do diagnóstico, ou seja, das pistas que as crianças deram, dos desenhos e enunciações, os conteúdos que privilegiamos são: esportes; jogos e brincadeira; práticas corporais e práticas de aventura. Apesar de indicarmos esses conteúdos de ensino para a execução do projeto, não nos eximimos da possibilidade de inserção de outros que suscitem e revelem o interesse das crianças e da comunidade escolar, no decorrer do percurso e/ou que estejam em diálogo com outros sujeitos e projetos de sala das demais professoras.

METODOLOGIA

Experiências de ensino e aprendizagens vivenciadas com e pelas crianças nas aulas práticas de Educação Física, organizadas por eixos temáticos, sistematizadas a partir do plano anual dessa área de conhecimento, em interface ao projeto institucional.

Os encontros serão ministrados pelas três professoras de Educação Física do CMEI nos turnos matutino e vespertino, em seus horários de trabalho. Sendo que nas aulas da professora Vanessa, no turno vespertino as aulas são ministradas em conjunto com os estudantes do curso de Educação Física do Centro de Educação Física/UFES e bolsistas do Pibid/EF/Ufes (programa institucional de bolsas de iniciação à docência) vinculado à esse CMEI. Em cada dia da semana, tem-se a presença de três bolsistas nas aulas, com planejamento prévio sob a supervisão da professora Vanessa e coordenação do professor Dr André da Silva Mello.

Os brinquedos produzidos nas aulas de Educação Física serão encaminhados pelas crianças e professoras de Educação Física para compor a brinquedoteca.

AÇÕES

- **Aulas** de Educação Física no CMEI, contextualizadas nos eixos temáticos deste projeto.
- **Registros** escrito, fotográfico, em desenho, vídeo, áudio das experiências curriculares vividas nas aulas de Educação Física.
- **Fincada dos estandartes:** com a brinquedoteca vazia, a entrada dos estandartes dos quatro elementos na brinquedoteca como marco e representação do início do processo de composição da brinquedoteca. Entrega dos símbolos dos elementos às professoras para que elas produzam com as crianças uma brincadeira em sala de aula e depois compartilhe com a Educação Física.
- **Revitalização da Brinquedoteca:** todos os sujeitos do CMEI e suas famílias poderão compor com essa ação, na produção e/ou doação de brinquedos.

- **Dia das brincadeiras Juninas:** são construídas 10 estações com 10 brincadeiras culturais como: colheita radical, desafio na ponte, milharal, boca do palhaço, dança do ovo na colher, estação dos jogos, da estátua, da pescaria, dança do chapéu e do rabo do burro para que todas as turmas possam participar dessas brincadeiras simultaneamente num sistema de rodízio por tempo. A produção dos materiais e a ministração das brincadeiras tem o envolvimento dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes.
- **Entrega da Brinquedoteca:** um dia de inauguração da brinquedoteca, em que as famílias poderão explorar o espaço. Haverá um teatro com os personagens “os elementos da natureza” para recepcionar as crianças nesse lugar para brincar.
- **Formação com os professores:** discutir com os professores modos de utilizar a brinquedoteca, fomentando o papel deles de mediadores no brincar.

REFERÊNCIAS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394 de 1996.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 80-101, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.

MEIRELES, Renata; REEK, David. **Documentário Território do Brincar.** 2013.